Die paritätische Schule.

Ein Wort zur Verständigung über das Verhältniß der Volksschule zu den Konfessionen.

Von

L. W. Seyffarth

Pastor prim. an der Liebfrauenkirche zu Liegnitz
Mitglied des preuß. Abgeordnetenhauses.

Liegnitz.
Druck und Verlag von H. Krumbhaar.
1880.

neuester Zeit und zwar in diesem Jahre, namentlich aus den Reihen der evangelischen Geistlichkeit, in dieser Frage unter dem speziellen Verlangen nach konfessionellen Schulen zu Gunsten der Kirche plädirt worden. So hat eine namentlich aus den orthodoxen Parteigruppen zusammengesetzte Versammlung, welche im Mai d. J. im evangelischen Vereinshause zu Berlin tagte, über diese Frage folgende Resolutionen angenommen:

„1. Die evangelische Volksschule muß als eine unveräußerliche Errungenschaft der Reformation und als ein unersetzliches Kleinod des deutschen Volkslebens unserer Kirche wie unserem Volke erhalten bleiben.

2. Obwohl nicht bestritten werden soll, daß in dringenden Nothfällen unter ganz besonderen Umständen nach altpreußischer Tradition ein gemeinsames Schulwesen für beide christliche Konfessionen zulässig ist, so müssen wir doch im Einklang mit dem Wortlaut des Artikel 24 der Verfassung der seit einiger Zeit hervorgetretenen Tendenz, auf dem Wege der Schulverwaltung die konfessionellen Unterschiede zu verwischen, entschieden entgegentreten und sowohl vom pädagogischen Standpunkte aus, als um der Rechte des elterlichen Hauses willen dieselbe unausgesetzt bekämpfen. Insbesondere halten wir dafür: mehrklassige Schulsysteme verschiedener Kon-

F. E. vom Berg. Suum cuique! Ein Wort für die konfessionelle Volksschule. Langenberg 1877.

Dr. Pet. Jos. Röckerath. Die preußische Volksschule unter Dr. Falk. Mit besonderer Rücksicht auf Kölner Verhältnisse. Köln 1877.

Lic. Dr. Thönes, Pfarrer in Lennep. Was ist gegen und für konfessionell gemischte Volksschulen zu sagen? Barmen.

Franz Xav. Schulte, Pfarrer in Erwitte. Staatlicher Religionsunterricht in der Volksschule. Würzburg 1877.

Ludwig Schulze, Prof. in Rostock. Die konfessionelle Volksschule und die Simultanschule. Leipzig 1879.

fessionen sind in keinem Falle um des Prinzips der Simultanität willen zu vereinigen. Auch bei einklassigen Schulsystemen muß der Gesichtspunkt konfessioneller Erziehung über dem der vermeintlich höheren intellektuellen Ausbildung und der so oft vorgewendeten finanziellen Ersparniß stehen. Ein Zusammenwerfen jüdischer Schulsysteme mit christlichen ist in jedem Falle und durchaus zu verwerfen. Die geflissentliche Unterstellung von Konfessionsschulen unter Inspektoren der anderen Konfession ist unzulässig. Die Beseitigung des konfessionell bestimmten und die Abschwächung des christlich-patriotischen Stoffes in den Lesebüchern, die zugleich Volksbücher sind, sogar in rein evangelischen Gegenden, kann nur zur Abschwächung des christlichen Charakters unseres Volkes beitragen.

3. Die evangelische Kirche, von jeher in Preußen mit dem Staate eng verbunden und ihrer Verpflichtung gegen die evangelische Volksschule sich bewußt, muß zur Erfüllung ihrer Aufgaben als ihr Recht in Anspruch nehmen, auf allen Stufen der Schulorganisation und der Schulaufsicht, so weit es den Religionsunterricht und die christliche Erziehung betrifft, organisch betheiligt zu werden. Simultane Lehrbildungsanstalten, als ein Ausdruck simultanisirender Tendenz, sind unter allen Umständen fernzuhalten beziehungsweise zu beseitigen.

4. Nur auf diesem Wege ist das Zusammengehen von Kirche und Staat, welches für das Gedeihen eines gesunden Volkes unerläßlich ist, sowie der konfessionelle Friede auf dem Gebiete des öffentlichen Volksschulwesens zu bewahren.“

In der evangelisch-lutherischen Augustkonferenz zu Berlin kam diese Frage ebenfalls zur Sprache, indem der Redakteur Pfarrer Dietz aus Bielefeld einen Vortrag über

„die moderne Behandlung der Schule in ihren Folgen für die Gemeinde“ hielt, worin er u. A. ausführte, daß die moderne Behandlung der Volksschule, die hauptsächlich auf „Unterdrückung des Religionsunterrichtes“ ausgehe, nicht religiösen Frieden, Sittlichkeit, Patriotismus, Heimathliebe und geringere Unkosten mit sich bringe, sondern religiösen Indifferentismus und Haß gegen Andersgläubige. Die Simultanschule sei von indirekter Mitschuld an den Exzessen der Neuzeit nicht frei zu sprechen. Mit welchen Waffen übrigens da gegen die paritätische Schule gekämpft wurde, mögen folgende Ausführungen zeigen:

„Die konfessionelle Schule handelt nach dem Grundsatz: non multa, sed multum, die Simultanschule macht es umgekehrt, doch wird sie mit ihrer Vielwisserei bei dem Spruche endigen: ultra posse nemo obligatur. Sie fliegt mit wächsernen Flügeln zur Sonne, wen kann es wundern, wenn sie ins Meer des Unvermögens sinkt? Von Allem Etwas und vom Besten nichts lehrend, stellt sie sich die Aufgabe pro nihilo. (Große Heiterkeit.) Ihr Ehrgeiz mag darin bestehen, Kindermädchen und Handwerksbursche mit der Summe der Gelehrsamkeit zu erfüllen, aber was thut sie zur Förderung des sozialen Lebens, was für Familie und Gemeinde? Wo bleibt die Sittlichkeit, wenn der Schüler seinen Frühschoppen trinkt und die Schülerin im Liebhabertheater mitwirkt? (Heiterkeit.) Ich will auch hier die Simultanschule nicht allein anklagen, gibt es doch sonst der Klage genug. Die Aerzte sprechen sie sogar von dem Vorwurf nicht frei, daß sie die Kinder auch körperlich ruinire. Selbst der wachsende Pauperismus hängt zusammen mit Entchristlichung der Schule. Nur die konfessionelle Schule vermag es auch, die Liebe zum Vaterland und zur Heimath zu pflegen. Mag man den Schulmeister von Königgrätz preisen, die hohen Helden, welche des Vaterlandes Ruhm und Größe erkämpften, sind im Glauben groß geworden. Wir sagen nicht, ubi bene, ibi patria, sondern ubi patria, ibi bene. Allerdings bat die Jugend auch früher den Herrn Jesum zu Gast und sang ein frommes Lied, jetzt singt der Berliner Gemeindeschüler: Du bist verrückt mein Kind! (Schallende Heiterkeit.) So ist der Erfolg der modernen Schulgesetze, daß die Religion abgenommen, die Sittlichkeit zurückgegangen, die Vaterlandsliebe gefährdet, der Sinn für Heimath, Familie, Gemeinde mehr und mehr erloschen. Ich rechne es mir zur Ehre an, mich reaktionär zu nennen, denn auf dem Gebiete der Kirche und Schule ist die Reaktion nothwendig, und nur ein christlicher Staat kann ein Rechtsstaat sein.“

Nach diesem viele Heiterkeit erzeugenden Vortrage nahm die Versammlung Thesen an, von denen wir nur II. bis V. anführen wollen, da sie hauptsächlich unser Thema berühren:

II. Die moderne — ihre Simultanisirung bezweckende oder begünstigende — Behandlung der Volksschule hat in jeder Beziehung und für alle dabei betheiligten Lebenskreise die schlimmsten Folgen. Die Volksschule verliert die unterrichtliche Einheit und die erziehliche Lebenskraft. Der Jugend entschwindet — in der Differenz zwischen dem Leben der Schule und dem Leben in Familie und Kirche — das feste Fundament, der organisch geschlossene Rahmen einer normalen Entwickelung. Die Gemeinden werden der religiösen Gleichgiltigkeit oder umgekehrt dem konfessionellen Hader entgegengeführt und leiden sittlich wie materiell großen Schaden. Das ganze Volksleben geht der Widerstandskraft gegen die zersetzenden Mächte der Negation verlustig. — III. Erziehungsanstalt kann wirklich und wesentlich eine Volksschule nur in Form der Konfessionsschule sein. Es gibt keine Erziehung ohne Religion, keine Religion ohne Konfession. Darum muß auch der gesammte Unterricht, das ganze Leben der Volksschule, in Beziehung zur Religion stehen. In Christo tota salus. — IV. Die Pflege der Religion ist Aufgabe der Kirche. Darum muß dieselbe in organischer Verbindung mit der Volksschule stehen und zwar: 1) in Bezug auf die Leitung des Religionsunterrichts nach Ziel und Umfang, Methode und Lehrmittel (Katechismus, Lesebuch 2c.), 2) in Bezug auf die Inspektion über den Unterricht und das Leben der Schule. Diese beiden Forderungen beziehen sich auch auf die Seminare und Präparanden-Anstalten, aus denen die Lehrer der Volksschule hervorgehen, sowie — nach den Verhältnissen modifizirt — auf alle anderen höheren Unterrichts-Anstalten. Qualis rex — talis grex. — V. Deshalb muß der Geistliche, als Vertreter der Kirche, ebenso ständiges Mitglied des Schulvorstandes sein, wie der zur Wahrung der Interessen des Staates berufene Vertreter desselben. Die zu wählenden Mitglieder des Schulvorstandes dürfen nur den Familienvätern der Konfessionsgemeinde entnommen sein.

Ferner hat sich die im Sommer d. J. in Nürnberg versammelte „evangelisch-lutherische Konferenz“ wider die paritätischen Schulen erklärt, indem sie u. A. folgende Sätze annahm:

Keine Erziehung ohne Religion, keine Religion ohne Kirche, keine Kirche ohne Konfession.

Eine gemeinsame Erziehung der Jugend in Simultanschulen ist unaus-

führbar, und eine auf einer sogenannten allgemeinen Religion ruhenden Schule undenkbar.

Die Aufhebung der konfessionellen Volksschule bringt thatsächlich nicht die Frucht, welche man erwartet; sie ist vielmehr von den nachtheiligsten Folgen sowohl für die Schule als auch für das Volksleben und für den Staat wie für die Kirche begleitet.

Die Herstellung von Simultan-, paritätischen, Kommunalschulen mit etwaiger Beibehaltung eines konfessionell zu ertheilenden Religionsunterrichts genügt ebensowenig den Anforderungen, welche an eine christliche Volkserziehung zu stellen sind, als die Einführung einer sogen. allgemein christlichen oder allgemein moralischen (Schul-, Gewissens-) Religion, sei es als Gesammtgrundlage, sei es als bloßer Unterrichtsgegenstand.

Die evangelische Kirche deutscher Reformation hat Pflicht und Recht (sowohl ein historisches als ein sachliches) an der Erhaltung der evangelischen Volksschule, weil nur durch sie dem deutschen Volke die Erziehung in der Wahrheit des Evangeliums bewahrt und die Freiheit von Menschensatzungen wie die wahre Geistesbildung geschützt wird.

Die Kirche hat in der Vertretung der Gewissensfreiheit der Eltern in Bezug auf die getauften und damit auch der Kirche angehörenden Kinder ein Recht der Leitung des religiösen Unterrichts und der Einwirkung auf den Gesammtunterricht von Seiten seiner erziehlichen Bedeutung. Sie hat deshalb in organisch geordneter Gemeinschaft mit den staatlichen Behörden auch Theil zu nehmen an der Beaufsichtigung der Seminare wie an den Prüfungen der Lehrer.

Die Konfessionalität der Volksschule fordert nothwendig: 1. die der Seminare; 2. die des Lesebuchs; 3. die Aufsicht von Inspektoren derselben Konfession.

Nur in dringendsten Nothfällen ist ein gemeinsames Schulwesen zulässig; es ist aber danach zu streben — namentlich in den Diasporagemeinden —, daß nicht blos ein konfessioneller Religionsunterricht ertheilt, sondern auch gesonderte Schulen mit konfessioneller Erziehung errichtet werden.

Sollte die Säkularisation der Schule noch weiter um sich greifen, wohl gar staatliches Gesetz werden, dann würde auch die Kirche zu dem schweren Schritt sich gedrängt sehen, von dem Rechte der Bildung kirchlicher Freischulen Gebrauch zu machen.

Dem Volke deutscher Reformation den Segen der evangelischen Volksschule zu erhalten, hat die Kirche allezeit in treuer ernstlicher Fürsorge die Schule auf dem Herzen zu tragen, aber auch mit allen ihr zu Gebote stehenden Kräften zu arbeiten, die Gemeinden auf die drohenden Gefahren und auf die Mittel zur Abwehr durch das mündliche und schriftliche Wort aufmerksam zu

machen; in gleicher Weise wären die Synoden zu veranstalten, zusammen mit dem Kirchenregiment der geflissentlichen Verwischung der konfessionellen Unterschiede — sei es durch staatliche Schulgesetzgebung, sei es durch Maßregeln der Verwaltung — entgegenzutreten.

Nur durch ein wohlwollendes, von beiden Seiten aufrichtig gepflegtes Zusammenwirken von Staat und Kirche in und für die Schule ist konfessioneller Friede, ist das wahre Wohl unseres deutschen Volkes zu erstreben und unter des Herrn Segen auch zu fördern."

Von Rheinland-Westfalen aus ist ein besonderer Verein für Erhaltung der evangelischen Volksschule gegründet worden, der fortlaufende „Mittheilungen" herausgibt und der in seiner in diesem Sommer abgehaltenen Generalversammlung es als „seine Ueberzeugung erklärte, daß die Mitwirkung der Familienväter 1) bei der Veränderung des konfessionellen Charakters der Schule, 2) bei der Besetzung der Lehrerstellen, 3) bei der Beaufsichtigung der Schulen als ein Recht zu erstreben sei, und ersucht seinen Vorstand, in dieser Richtung durch die Presse und auf andere Weise seinerseits zu wirken".

Endlich haben wir noch die neueste Kundgebung des evangelischen Ober-Kirchenrathes zu erwähnen, welche derselbe der ersten ordentlichen Generalsynode unterm 12. August 1879 als „Mittheilung über das Verhältniß der evangelischen Landeskirche zur Volksschule" übermittelt hat und welche in ihrem hierher gehörigen Theile also lautet:

„Weitaus die am meisten an uns gelangten Stimmen ohne Unterschied der innerhalb der Kirche vorhandenen Gegensätze, und zwar seitens der Geistlichen und Gemeinden, wie seitens der Behörden und Synoden, betonen die Nachtheile, welche die simultanen Schulen für die religiöse Erziehung mit sich führen, insbesondere da, wo die evangelische Kirche sich in der Minderheit befindet. Wir heben Einiges aus diesen Aeußerungen hervor. Vorerst werde der Werth der Vortheile, welche man sich von der Einrichtung simultaner Schulen versprochen habe, überschätzt. Von Nothständen in einzelnen Fällen abgesehen, werde die Kostenersparniß, die ohnedies bei Fragen der Erziehung nicht entscheidend sein könne, durch die Lähmung der Bereitwilligkeit aufgewogen, seitens der Schulsozietäten Opfer zu bringen. Der konfessionelle Friede werde, wenn nicht religiöse Indifferenz eintrete, mehr gehemmt als gefördert,

weil Lehrer wie Schüler in den kombinirten Schulen die Unbefangenheit in Bezug auf den konfessionellen Gegensatz verlören. Der Herstellung einer größeren Zahl von Klassen, so wünschenswerth sie an sich sei, ständen Nachtheile für den Unterricht und die Erziehung mit mindestens gleichem Gewicht gegenüber. Vor Allem könne der konfessionelle Religionsunterricht den konfessionellen Charakter des gesammten Schullebens nicht ersetzen, und verliere in der paritätischen Schule an Wirkung. Der ohnedies schon im Lehrplan eingeschränkte Religionsunterricht müsse vielfach auf die ungünstigeren letzten Stunden verlegt werden, sei mit geschichtlichem Unterricht und gesanglichen Uebungen, die im kirchlichen Interesse unentbehrlich seien, beschwert, könne vielfach nicht von den Klassenlehrern, sondern nur von einem weniger wirksamen Nebenlehrer, und zwar in kombinirten Klassen, ertheilt werden, wodurch die Disziplin erschwert, das feste Gefüge der Klasse beeinträchtigt und die Möglichkeit, Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Kinder zu stellen, vermindert sei, überhaupt höre er auf, die Basis für das ganze Leben der Schule zu sein.

Noch bedenklicher sei aber, daß die Religion überhaupt nur als Unterrichtsfach behandelt werde. Der Choralgesang könne nicht in gebührendem Maße Berücksichtigung finden, in dem auf Lebensbilder angewiesenen geschichtlichen Unterricht können gerade die gehaltvollsten heimathlichen und vaterländischen Erinnerungen nicht in der erwünschten Vollständigkeit und Wärme zur Darstellung kommen, die an idealem Gehalt reichsten Blätter der Geschichte würden übergangen oder farblos gemacht. Insbesondere auf die Lesebücher, welche für die Volksschule Alles für Geist und Gemüth der Kinder Anregende aus der idealen und realen Welt zusammen zu fassen hätten, übe die Rücksicht auf die simultanen Schulen eine weit über diese hinausreichende schädliche Wirkung, indem auch in evangelischen Schulen Lesebücher eingeführt würden, welche geflissentlich die Person Luthers, die Reformation und die Lebenszeugnisse aus der evangelischen Kirche mit völligem Stillschweigen übergehen.

Außerdem wird noch hervorgehoben, daß das Schulgebet und die Schulandacht erschwert und durch die zahlreichen katholischen Feiertage die Schulzeit für die evangelischen Kinder verkürzt sei, daß den Lehrern die Schwierigkeiten, den kollegialischen Frieden zu erhalten, durch den konfessionellen Gegensatz gesteigert würden und es schwer halte, tüchtige Lehrer für paritätische Schulen zu gewinnen. Aus Schlesien wird geklagt, daß die evangelischen Kinder nicht mehr dem Herkommen gemäß zur Begleitung bei Beerdigungen zu haben seien.

Im Allgemeinen wird darauf hingewiesen, die gesammte ethische Lebensansicht und daher auch die pädagogische Methode sei im Katholizismus und Protestantismus so verschieden, daß die innerliche und überhaupt die erziehliche Seite des Schullebens unter dem Uebergewicht des Didaktischen leide. Und da die Persönlichkeit der Lehrer einen noch größeren Einfluß auf die Schüler

übe, als Lehrmittel und Lehrpläne, so werde thatsächlich doch den Simultanschulen resp. den einzelnen Klassen derselben ein konfessioneller Charakter ohne die Vorzüge desselben aufgeprägt. Darunter leide die evangelische Kirche am Meisten, weil für sie die Volksschule besonders in der Diaspora das wirksamste Mittel sei, die Bevölkerung dauernd mit der Kirche in innerer Verbindung zu halten. Sie verfüge nicht über die Mittel, welche der katholischen Kirche der Beichtstuhl und zwingende Disziplin gewährt; daher könne sie die moralische und geistige Einwirkung auf die Jugend durch die Schule nicht entbehren. Wenn daher immer paritätische Schulen ihre Nachtheile der Minderheit am Empfindlichsten fühlbar machen, so sei dies bei den Schulen mit einer Minderheit evangelischer Kinder in gesteigertem Maße der Fall.

Es sind hiernach eine Fülle von praktischen Uebelständen, welche den mit dem Volke und dem Schulleben in unmittelbarer Berührung Stehenden die paritätischen Schulen bedenklich machen und nur als in einzelnen unvermeidlichen Nothfällen gerechtfertigt erscheinen lassen. Um so mehr ist es empfunden worden, daß die unmittelbar Interessirten und Erfahrenen in Bezug auf das Interesse der religiösen Erziehung in der Regel nicht gehört worden sind, sondern mehrfach eine durch Ersparnißrücksichten oder politische Strömungen veranlaßte Anregung seitens kommunaler Behörden genügt habe, um eine durch Nothstände nicht gebotene Neuerung herbeizuführen. Es fehlt in den an uns gelangten Kundgebungen nicht an einem Ausdruck der Bitterkeit gerade auch aus der den Intentionen der Staatsregierung sonst zugeneigten Bevölkerung der Provinzen Preußen und Rheinland darüber, daß das Interesse der mit dem Staat so eng verwachsenen evangelischen Kirche zu häufig einer doktrinären Rücksicht der Parität geopfert worden sei. Der Lehrer fühle sich nicht mehr berufen, in der Schule auch eine Mission als Glied der Kirche auszuüben. In dem Bewußtsein, daß der Schule eine völlig selbstständige, von kirchlichen Gesichtspunkten unabhängige Aufgabe zugewiesen sei, werde er geneigt, die Erziehung der Jugend zur Bildung und Gesittung von den positiven religiösen Elementen, wie sie die Kirche vertritt, gesondert zu halten und sich dem Geistlichen als Konkurrent in dem Ringen um den geistigen Einfluß auf das Volk gegenüber zu stellen, während die aus der Reformation erwachsenen Institutionen ihre Kraft und ihr Gleichgewicht in dem Zusammenwirken von Staat und Kirche bei den Aufgaben der Volkserziehung hatten.

Mögen solche Befürchtungen theilweise übertrieben sein. Daß ihre Begründung nicht lediglich nach der verhältnißmäßig geringen Zahl der bereits eingerichteten Simultanschulen beurtheilt werden darf, wird deutlich, wenn auch die bezüglich der Schulaufsicht eingetretenen Veränderungen in Betracht gezogen werden.

Zunächst wurden nach Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes die der evange-

lischen Kirche angehörigen geistlichen Schulinspektoren in ihren nunmehr lediglich im Auftrage des Staates auszuübenden Funktionen bestätigt. Allmälig aber mehrten sich die Fälle, in welchen ein Wechsel eintrat, besonders nach vermehrter Einrichtung simultaner Schulsysteme. Wenn wir auf Grund der uns erstatteten Berichte von einzelnen Ausnahmefällen absehen und das Ganze im Auge behalten, so scheint die Schulverwaltung bezüglich der Schulaufsicht den Gesichtspunkt verfolgt zu haben, daß die Kreis-Schulinspektion, wenigstens in den Bezirken mit konfessionell gemischter Bevölkerung, nach und nach ständigen besoldeten Beamten übertragen werden soll, die ihre ganze Kraft dieser Aufgabe zu widmen haben, hingegen die Lokal-Schulinspektion an evangelischen Schulen in der Regel den Ortsgeistlichen überlassen bleibt, während für simultane Schulen, falls sich geeignete Kräfte finden, Nichtgeistlichen der Vorzug gegeben wird. Ist das alles auch noch nicht allenthalben durchgeführt, so tritt es doch als das von der Schulverwaltung im Allgemeinen angestrebte Ziel deutlich hervor. Ausnahmen hinsichtlich der Lokal-Schulinspektion waren theils dadurch veranlaßt, daß in größeren Städten, z. B. in Berlin und Breslau, auch die Lokalaufsicht auf besondere Beamte übertragen wurde, theils dadurch, daß einzelne Geistliche entweder aus disziplinaren Gründen oder wegen unausgleichbarer Differenzen mit den Lehrern der Aufsicht über die evangelische Schule ihrer Gemeinde enthoben wurden, zum großen Theil auch dadurch, daß Geistliche in Rücksicht auf ihre kirchlichen Amtspflichten oder weil sie sich in die von der Schulverwaltung gehandhabten Grundsätze nicht finden konnten, die Entlassung aus der Schulinspektion selbst beantragten, und endlich dadurch, daß für einige Simultanschulen auch evangelische Geistliche in Ermangelung geeigneter Kräfte als Inspektoren bestellt wurden.

Was die Kreis-Schulinspektion betrifft, so ist die nebenamtliche Ausübung derselben durch evangelische Geistliche in den Regierungsbezirken Marienwerder, Oppeln, Münster, Düsseldorf, Köln und Trier ganz oder nahezu ganz beseitigt. In anderen Bezirken, insbesondere den Provinzen Posen, Preußen, Schlesien, Westfalen und Rheinprovinz, sind wenigstens eine größere Zahl ständiger Kreis-Schulinspektoren angestellt. Die Provinzen Brandenburg (mit Ausnahme von Berlin und einem Landgebiet bei Berlin), Pommern (mit Ausnahme von Cammin) und Sachsen (mit Ausnahme des Eichsfeldes), sowie der Bezirk Liegnitz (mit Ausnahme von Sagan) sind auch von diesen Aenderungen nicht berührt worden.

Den Geistlichen unserer Landeskirche ist es nicht leicht geworden, sich in die Neuerungen bezüglich der Schulaufsicht zu finden. Schon das Bewußtsein, unabhängig von dem von Jahr zu Jahr mehr in Anspruch nehmenden Hauptamt in der Kirchengemeinde nur widerruflich mit einer staatlichen Funktion betraut zu sein, hat die Freudigkeit zu diesem, vielfach mit erheblicher Arbeit

verbundenen Nebenamt gelähmt. Es bedurfte wiederholter und dringender Mahnungen der kirchlichen Behörden, um die Geistlichen zum Ausharren im Interesse ihres kirchlichen Amtes zu bestimmen. Denn die rege Thätigkeit, welche die Schulbehörden in den letzten Jahren zur inneren und äußeren Förderung der Schulen entfaltet haben, legte den Lokal-Schulinspektoren reichlich vermehrte Arbeit auf, theilweise auch Arbeit, welche durch ihren disziplinaren Charakter, zur Kontrole des Schulbesuchs und Bestrafung der Schulversäumnisse, die seelsorgerische Stellung des Geistlichen zu seiner Gemeinde gefährden kann. Solche Empfindungen steigerten sich, wenn die Geistlichen Anordnungen der Behörden zur Ausführung bringen mußten, welche nach ihrer Ueberzeugung für die religiöse Erziehung der Jugend nachtheilig wirkten.

Dazu kommt, daß den Geistlichen für ihre Arbeit keine Besoldung oder auch nur volle Entschädigung für eigene Auslagen zusteht und eine Remuneration nach Lage der hierfür bestimmten Fonds, wenigstens der Lokal-Schulinspektion nur in wenigen Fällen gewährt werden kann. Das wird bei vermehrter Arbeit stärker empfunden, seit die Schulaufsicht eine von dem kirchlichen Amt völlig unabhängige staatliche Funktion geworden ist.

Weiter ist das Verhältniß der Geistlichen zu den ständigen Kreis-Schulinspektoren als Vorgesetzten ein ungleich schwierigeres als zu den Superintendenten. Namentlich wird es vielen Geistlichen nicht leicht, in diesem Nebenamt, das sie früher als einen Theil ihrer pastoralen Aufgaben anzusehen gewohnt waren, einem jüngeren Schulinspektor, oder einem katholischen Schulinspektor, oder einem nicht akademisch gebildeten Manne sich unterzuordnen. Zugleich ist die amtliche Autorität den Lehrern gegenüber nicht so leicht zu wahren, seit die Schulaufsicht widerruflich und das Band zwischen Kirche und Schule so viel lockerer geworden ist. In Ost- und Westpreußen wird es stark empfunden, daß bei den jährlich allenthalben stattfindenden Visitationen, welche herkömmlich Kirchengemeinde, Schule und Haus umfaßten, die Theilnahme der Lehrer von ihrem Willen abhängt und theilweise versagt ist. In den westlichen Provinzen wird es von den Geistlichen als eine Zurücksetzung aufgefaßt, daß ihre Stellung als Vorsitzender in internis sich geändert hat und die Leitung aller Geschäfte, die Einführung und Verpflichtung der Lehrer jetzt durch den Bürgermeister resp. Amtmann zu geschehen pflegt, welchem der Geistliche vielfach durch seinen akademischen Bildungsweg überlegen ist. Auch dies wirkt auf das Verhältniß zu den Lehrern zurück. Unter solchen Umständen darf es nicht allzuscharf beurtheilt werden, wenn viele Geistliche drängten, der Schulaufsicht enthoben zu werden, und es ist ein Zeichen der selbstverleugnenden Hingabe an ihren Beruf, wenn die Mehrzahl derselben willig auch unter schwierigen Verhältnissen auf ihrem Posten ausharrte.

An denjenigen Schulen, insbesondere den Simultanschulen, an welchen

die Lokalaufsicht einem Nichtgeistlichen übertragen ist, bleibt dem Geistlichen als eine von der staatlichen Aufsicht unabhängige Aufgabe die Leitung des Religionsunterrichts. Aus dieser Duplizität entstehen weitere Schwierigkeiten, welche es doppelt fühlbar machen, daß das Gesetz vom 11. März 1872 zwar auf den Art. 24 der Verfassungsurkunde verweist, aber zur Ausführung desselben in dieser Hinsicht nichts enthält. Inzwischen hat eine Verfügung der Regierung zu Oppeln vom 1. Oktober 1873 allgemeinere Geltung erlangt, nach welcher sich die Aufsicht des Lokal-Schulinspektors auch auf den Religions**unterricht** erstreckt, ohne daß ihm eine Einwirkung auf den sachlichen Inhalt der Religions**lehre** zusteht, während der mit der Leitung des Religionsunterrichts seitens der Kirche beauftragte Geistliche das Recht hat, in der lehrplanmäßigen Religionsstunde dem Unterricht beizuwohnen, den Lehrer zu leiten, ihn eventuell sachlich zu berichtigen und zu belehren, anstatt des Lehrers und für den Lehrer selbst zu unterrichten, zu katechisiren und sich von den Fortschritten der Schüler zu überzeugen, etwaige Beschwerden über das Verhalten des Lehrers im Religionsunterricht bei dem Lokal-Schulinspektor oder den vorgesetzten Schulbehörden anzubringen. Diese künstliche Sonderung von Aufsicht und Leitung bringt für eine wirksame Leitung des Religionsunterrichts erhebliche Schwierigkeiten mit sich, in größeren Städten mit zahlreichen Schulen schon wegen der Gebundenheit der Revision an die lehrplanmäßigen Religionsstunden.

Auch bringt es für die Kreis-Schulinspektoren Verlegenheit, bei der Revision von Schulen anderen Bekenntnisses dem Religionsunterricht dieselbe Aufmerksamkeit zu widmen, wie den übrigen Unterrichtsgegenständen.

Alle diese aus den uns erstatteten Berichten entnommenen Lebensbilder sind geeignet, die bedenklichen Seiten zu beleuchten, welche die thatsächliche Trennung der Schulaufsicht von dem kirchlichen Amte nach sich führt, während früher Kirche und Schule durch ein organisches Band eng verbunden waren, und noch heute die Kandidaten angehalten werden, sich durch einen sechswöchentlichen Kursus an einem Seminar auf das Schulaufsichtsamt vorzubereiten.

Endlich wollen wir nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß auch die höheren Stufen der Schulaufsicht von der durchgeführten schärferen Trennung zwischen Kirche und Schule nicht unberührt geblieben sind. Die Bearbeitung der Schulsachen in den Regierungs- und Provinzial-Schulkollegien wird nicht mehr in dem Maße wie früher nach den Konfessionen, sondern nach Bezirken oder einzelnen Zweigen des Schulwesens vertheilt, und es kommt vor, daß in rein evangelischen Bezirken ein katholischer Schulrath die Angelegenheiten der Volksschulen bearbeitet. Unter solchen veränderten Verhältnissen ist der Wunsch geltend gemacht worden, daß der Kirche ein Antheil an den Prüfungen der Lehrer in der Religion in bestimmter Weise garantirt werde."

Der Ober-Kirchenrath erwähnt dann weiter, welche Schritte er in früheren Zeiten bereits in dieser Angelegenheit gethan, und sagt dann über seine neuesten Maßnahmen:

„Aus dem Schreiben an den Herrn Minister glauben wir, abgesehen von der Hinweisung auf die bereits damals uns bekannten Besorgnisse und Stimmungen in der Kirche, sonderlich der Rheinprovinz, noch Folgendes hervorheben zu sollen. Wir haben die Rücksichten anerkannt, welche der Staatsregierung auferlegt sind, um die Leitung des gesammten Volksschulwesens nach einheitlichen Grundsätzen zu ordnen und gegen störende Einwirkungen der für die nationale Entwickelung Deutschlands so verhängnißvoll gewordenen kirchlichen Spaltung zu sichern, um den paritätischen Charakter des Staates gegenüber allen kirchlichen Bekenntnissen zu wahren, um die Beaufsichtigung der Schulen in die geeignetsten und erfahrensten Hände zu legen, um einer für die Erreichung der unterrichtlichen Zwecke der Schule hinderlichen Zersplitterung der Kräfte vorzubeugen und die den Gemeinden zur Unterhaltung der Schulen aufliegende Last auf das Maß des Nothwendigen zurückzuführen.

Allein wir haben auch die der evangelischen Kirche aus der neuesten Entwickelung des Volksschulwesens erwachsenen Gefahren und Schwierigkeiten vor Augen gestellt, wie sie am stärksten in denjenigen Provinzen hervortreten, in welchen die Evangelischen einer überwiegend katholischen Bevölkerung gegenüberstehen, indem für die evangelische Kirche nach ihrer Entstehung und ihren Grundsätzen eine volksthümliche Wirksamkeit ohne den Zusammenhang mit der Volksschule, die aus ihr herausgewachsen ist, kaum möglich bleibt. Daher bekundeten selbst übertriebene Aeußerungen der vorhandenen Besorgnisse, sowohl den hohen Werth, der auf die Erhaltung des Bandes der Volksschule mit der Kirche gelegt würde, als auch die Annahme, daß der eingeschlagene Weg nothwendig weiter führen werde zum Bruch mit den auch bei der Staatsregierung über das Verhältniß von Kirche und Schule herrschenden Grundsätzen.

Von hieraus wurde darauf hingewiesen, daß in den gemeindlichen und kirchenregimentlichen Organen der evangelischen Landeskirche dem in Aussicht genommenen Unterrichtsgesetz mit der Erwartung entgegengesehen werde, daß dasselbe für den bleibenden Zusammenhang der evangelischen Kirche mit der evangelischen Volksschule, für die christliche Erziehung der evangelischen Jugend und das Zusammenwirken von Geistlichen und Lehrern in dieser Richtung, für die wirksame Leitung des Religionsunterrichts durch die Kirche, ausreichende Bürgschaften enthalte. Rücksichten der Parität dürften dafür kein Hinderniß sein. Denn suche die katholische Kirche den Schutz für die religiösen Interessen ihrer Glieder, namentlich wo sie in der Minorität sich befinden, in dem festen Anschluß an die Hierarchie, welche ihr Haupt im Auslande hat, so suche die

evangelische Kirche solchen Schutz in dem vertrauensvollen und hingebenden Anschluß an die nationalen Gemeingüter und den staatlichen Organismus.

An diese Ausführungen haben wir den Wunsch geknüpft, daß uns in geeigneter Weise Gelegenheit gegeben werde, bevor das Unterrichtsgesetz als Vorlage der Staatsregierung an den Landtag gelange, über die den Zusammenhang der evangelischen Kirche mit der Volksschule betreffenden Bestimmungen des Entwurfs uns vom kirchlichen Gesichtspunkt aus gutachtlich zu äußern."

Es sind dies kirchliche, resp. theologische Stimmen, welche sich in dieser Angelegenheit haben vernehmen lassen. Nicht alle Theologen aber stehen auf demselben Standpunkte. So stellt, um auch abweichende theologische Stimmen nicht zu übergehen, Pastor Sulze in der „Protestantischen Kirchenzeitung" vom 18. Oktober d. J. in einem Artikel über dies Thema folgende Sätze auf:

„1) die Schule ist von dem Einfluß der konfessionellen Kirchen absolut zu befreien;

2) der Religionsunterricht der Schule muß lebendige Bibelerklärung werden."

Ob noch weitere ähnliche Kundgebungen freisinniger Theologen existiren, weiß ich nicht; es gewinnt fast den Anschein, als nehme die liberale kirchliche Partei wenig Interesse an dieser Frage; kenne ich doch selbst liberale Geistliche, welche für die konfessionelle Volksschule eintreten. Die Frage ist also keine Parteisache.

Dagegen ist bemerkenswerth, daß seitens der Kommunal-Verwaltungen vielfach der Wunsch auf Errichtung von paritätischen Schulen zu erkennen gegeben ist und daß solche auch mehrfach eingeführt sind. Die Bürgerschaft, die Nichttheologen stehen in ihrer großen Mehrzahl auf einem anderen Standpunkte, als die Theologen. Neuerdings hat ja in dieser Beziehung die Angelegenheit in Elbing besondere Sensation erregt. Da dieselbe allgemein bekannt ist, darf ich sie hier übergehen.

Es kommt mir nicht darauf an, solche Spezialfälle der Beurtheilung zu unterziehen, sondern die Sache prinzipiell

zu untersuchen. Haben die Theologen sich über diese Frage ausgesprochen, so soll auch die Pädagogik nicht schweigen.

Zwar haben sich die Pädagogen, namentlich auch die Volksschullehrer, öfter über diese Frage vernehmen lassen, aber man hat auf ihre Gründe wenig gehört, hat eine Widerlegung erst gar nicht versucht, sondern hat sie einfach todt geschwiegen. So hat Oberstudienrath Dr. Wagner in der von Prof. Dr. Stoy herausgegebenen „Allgemeine Schulzeitung" die Frage vom pädagogischen Standpunkte aus beleuchtet und die Unhaltbarkeit der konfessionellen Schule nachgewiesen; der Landesverein preußischer Schullehrer, wie eine im Oktober d. J. abgehaltene Lehrerversammlung haben sich ebenfalls für die paritätische Schule erklärt; ich selbst habe mich schon seit 12 Jahren mit dieser Frage beschäftigt, bin also nicht etwa erst durch die neuesten Kundgebungen darauf geführt worden, und bin vom pädagogischen Standpunkte aus für die paritätische Schule eingetreten. Ich meine, solche pädagogische Zeugnisse sollten die für die konfessionelle Schule eintretenden Theologen doch nicht übersehen, wenn sie ihrer Sache nicht schaden wollen.

Indem ich nochmals und zwar in ausführlicherer Betrachtung auf diese Frage eingehe, werde ich sie behandeln nach ihrer historischen, ihrer pädagogischen, ihrer kirchlichen und ihrer politischen Seite.

I.

Vielfach wird die Behauptung aufgestellt, die Kirche sei die Mutter der Schule und sie habe deshalb ein „historisches Recht" auf die Schule. Diese Ansicht läßt sich geschichtlich nicht begründen.

Wie alle Dinge dieser Welt nach einem immanenten Gesetze der Entwickelung unterworfen sind, so auch und nach seiner höheren Stellung in höherem Maße der Mensch. Unter allen

lebenden Wesen ist aber der Mensch am hilfsbedürftigsten, ist er am meisten in den ersten Stadien seines Lebens auf die Hilfe anderer angewiesen. Und dies gilt nicht blos für leibliches, sondern auch für sein geistig-sittliches Wesen. Ohne die Hilfe und Unterstützung Anderer geht er zu Grunde. Jenes höchste Ziel seiner Entwickelung „Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist," jene große Aufgabe, daß der „Geist herrsche über das Fleisch," daß „ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" — der Mensch muß dazu gebildet werden, er bedarf dabei der Unterstützung Anderer. So liegt die Nothwendigkeit der Pflege und Erziehung im Wesen des Menschen, denn diese Forderungen sind nicht etwas ihm Fremdes, sie liegen im Innern seiner Natur selbst, die auf die Entwickelung zu der höchsten Vollkommenheit angelegt ist.

Allerdings erreicht er jenes erhabene Ziel nur durch Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, aber diese inneren Kräfte müssen geweckt und gebildet werden und zwar in der Zeit, wo sie am bildsamsten sind, in der Jugend. Darum hat es von Anfang an eine Erziehung gegeben, die natürlich je nach dem Stande der Kultur eine verschiedene war.

Die Erziehung war zunächst Sache der Familie, je mehr sich aber die Familien zu größeren Ganzen zusammenschlossen, wurde sie zugleich auch Angelegenheit dieser Gemeinschaften; nächst seinem in ihm selbst liegenden Bildungszwecke sollte der Mensch auch für die Gemeinschaftszwecke herangebildet werden. Darum finden wir eine öffentliche Erziehung bei allen Völkern, sobald diese auf eine höhere Kulturstufe sich erheben. Die Aegypter ebenso wie die Juden hatten ihre Schulen, die Griechen ebenso wie die Römer.

Aber das ist richtig: erst mit dem Christenthum und durch dasselbe hat die Erziehung, wie das Leben und Streben überhaupt, ihre höchsten Ziele und ihren weitesten Umfang erhalten.

Das Christenthum setzt eine gewisse Bildung schon voraus, verlangt dieselbe und zwar eine allgemeine Bildung in Bezug auf die dem Menschen immanenten Kräfte und Anlagen, und diese Bildung ist keine exclusive, nicht für gewisse Kreise nur bestimmt, sondern für Alle. Ob hoch oder niedrig, arm oder reich, alle sollen nach dem höchsten Ziele der Entwickelung streben, alle sollen dazu tüchtig gemacht, sollen unterrichtet werden. „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker.“ Wie das Christenthum das Salz der Erde sein sollte, der Sauerteig, der alle Verhältnisse zu durchdringen und zu heben bestimmt war, so hat es auch auf das Gebiet der Erziehung seine belebende, neu gestaltende, erhebende und veredelnde Macht ausgeübt. Es hat der Menschheit die höchsten Erziehungsideale gegeben. Ein Ziel darüber hinaus gibt es nicht.

Nun könnte man leicht zu dem Schlusse kommen: also hat das Christenthum auch die Schulen gegründet. Dieser Schluß ist aber falsch. Es hat sie mit der Zeit und indirekt gefördert, hat ihre Ausbreitung begünstigt, hat ihnen einen höheren Zielpunkt ihres Strebens gegeben, aber diesen veredelnden Einfluß hat es als eine Kraft Gottes auf alle Verhältnisse ausgeübt, auf die Familienverhältnisse, wie auf die staatlichen, auf Kunst und Wissenschaft, auf Sitten und Gebräuche, wie auf die Gesetzgebung: wollen wir deshalb sagen, das Alles sei erst durch das Christenthum geschaffen worden?

Und wenn wir nun die Bestrebungen der Kirche als solcher für das öffentliche Schulwesen betrachten, so muß die Ansicht, als sei sie die Mutter der Schule, völlig hinfällig erscheinen. Allerdings wurden schon frühzeitig von der Kirche Schulen eingerichtet, die Katechetenschulen; sie waren anfangs aber nur für Erwachsene bestimmt und wenn sie auch später Kinder vom 8. Lebensjahre an aufnahmen, so waren es eben nur Bildungsanstalten für die kirchlichen Zwecke, namentlich zur

Vorbereitung auf den Eintritt ins Christenthum, auf die heilige Taufe. Wenn in den Katechetenschulen das Lesen gelehrt wurde, so geschah dies nur, um die Katechumenen zu befähigen, selbst in den heiligen Schriften zu lesen. Die allgemeine Menschenbildung stand diesen Schulen ganz fern, es waren keine Volksschulen. Wollten christliche Eltern eine weitere Ausbildung für ihre Kinder haben, so mußten sie dieselben entweder selbst unterrichten oder sie hielten einen Privatlehrer oder, was meistens der Fall war, sie schickten sie in die heidnischen Schulen. Erst im dritten Jahrhundert fing man an, im Gegensatze zu den Heidenschulen, Schulen für christliche Kinder zu errichten, in denen auch noch Schreiben und Singen der Psalmen gelehrt wurde.

Es konnte ja nicht fehlen, daß, wie die Heiden über Erziehung schrieben, so auch nun von christlicher Seite dergleichen Gedanken veröffentlicht wurden, so namentlich von Johannes Chrysostomus und Basilius dem Großen. Sie versuchten ein christliches System der Erziehung aufzustellen und ihre Gedanken verdienen alle Beachtung; aber für eine allgemeine Menschenbildung treten sie nicht ein, sie geben vielmehr den ersten Anstoß zur exclusiven mönchischen Erziehung. So sagt Chrysostomus: „Wie hoch stehen die Klöster mit ihrem Unterricht und ihrer Erziehung gegenüber den heidnischen Schulen!“ Er will die weltlichen Wissenschaften zwar nicht verworfen wissen, aber er tritt eben auch nicht dafür ein; eher thut dies Basilius, aber doch auch nur in dem Sinne, daß sie als Präparation auf die christlichen Geheimnisse dienen sollen. Er hat die erste Regel für die klösterliche Erziehung gegeben. Neben diesen Schulen erhielten sich die heidnischen Schulen und namentlich die unter den Antoninen gegründeten Kaiserschulen, welche eine höhere Bildung vermittelten, bis ins fünfte Jahrhundert hinein. Eine Schule, welche die heidnische, namentlich die griechische Wissenschaft mit dem Christenthum vereinen wollte, war die Katecheten-

schule zu Alexandrien, eine Art theologisch-philosophische Gelehrten-anstalt, aus der auch der berühmte Clemens von Alexandrien hervorging, der wie sein Schüler Origenes der Schule einen besondern Glanz verlieh, aber das war eine Anstalt, die mehr der wissenschaftlichen Begründung des Christenthums diente, als daß sie auf eine allgemeine Bildung angelegt gewesen wäre.

Ich habe hier diejenigen hervorragenden Männer der christlichen Kirche der ersten Jahrhunderte erwähnt, die allenfalls noch eine philosophische Bildung, d. h. eine Bildung in weltlichen Wissenschaften zuließen, bald aber kam in der lateinischen Kirche der Gegensatz zu aller weltlichen Bildung zur Herrschaft, namentlich durch Tertullian, der von diesem „Reiche des Satans" absolut nichts wissen wollte, durch Cyprian, der das geistige Reich in ein geistliches verwandelte und die Hierarchie gründete, durch Hieronymus, der einer Mutter Laeta über die Erziehung ihrer Tochter Paula schreibt und dabei sagt: „Taub soll deine Tochter für die Musik sein," durch Augustin, der in seinen „Bekenntnissen" zwar lehrreiche philosophische Wahrheiten ausspricht, der aber die heidnischen, die weltlichen Elemente des Wissens mit der christlichen Erziehung unvereinbar findet. Damit war der Bildung der nachfolgenden Jahrhunderte ihre Richtung gegeben. „Das geistige Leben verpuppte sich und im Schweigen der Geschichte hörte man, wie Gregorovius sagt, nur das Fallen der Ruinen, das rastlose Bauen von Kirchen und Klöstern, das Singen von Bußprozessionen verzückter oder geängsteter Menschen und die monotonen Litaneien von zahllosen Mönchen und Nonnen."

Gegen diese Richtung der Zeit war selbst ein so mächtiger Herrscher wie Karl der Große machtlos. Wie er selbst sich noch im spätern Alter in die Wissenschaften einführen ließ und bedeutende Gelehrte an seinen Hof berief, so wollte er auch seinem Volke die Segnungen der Bildung zu Theil werden lassen und befahl deshalb, daß die Jugend im Lesen, Schreiben

Rechnen, im Singen und etwas Grammatik unterrichtet werde. Hier haben wir die Anfänge der Volksbildung, sie gingen aber nicht von der Kirche, sondern von der weltlichen Macht aus; die Kirche hat sie fallen lassen und errichtete Kloster-, Dom- und Stiftsschulen zur Heranbildung von Geistlichen. Die von einigen Päpsten befohlenen Parochial- oder Gemeindeschulen sind nur an wenigen Orten errichtet worden und sollten das Volk nur in den kirchlichen Obliegenheiten unterrichten. Diese Schulen waren sogar antinational, waren das Gegentheil von Volksschulen, denn durch das Lehren einer fremden Sprache, was ja die Hauptsache war, wurde das Volk sich selbst entfremdet. Die weltliche Wissenschaft war gänzlich verpönt und wenn ja ein Geistlicher sich damit beschäftigte, so wurde er von seinen Kollegen verhöhnt, so Albertus Magnus, der, weil er sich mit Aristoteles beschäftigte, der Affe des Aristoteles genannt wurde, und Roger Baco, der, weil er die Naturwissenschaften zum Gegenstande seines Studiums machte, als Hexenmeister verschrieen war. Wie die weltliche Bildung und Wissenschaft von der Kirche damals behandelt wurde, davon bleibt immer Galilei das sprechendste Beispiel. Was haben dagegen die Araber für die Bildung gethan, wie stand das Schulwesen unter ihrer Herrschaft in Spanien in Blüthe! Die Stadt Cordova zählte allein 80 öffentliche Schulen, an denen Muhamedaner, Juden und Christen in bester Eintracht unterrichteten; und was haben sie für die Arzneikunde, für die Mathematik und Astronomie geleistet! Wenn dagegen in Deutschland eine Stadt aus eigenen Mitteln eine Schule gründen und dieselbe fürs bürgerliche Leben einrichten wollte, da war es gerade die Kirche, welche hindernd entgegentrat, und nur im Kampfe gegen den Klerus, in den oft Kaiser und Papst eingreifen mußten, und nur mit schweren Opfern, die sie an die Kirche entrichten mußten, durften freie Hansastädte Kommunalschulen errichten. Wer will da behaupten, daß die Kirche die Volksschule gegründet habe?

Aber man verweist auf die evangelischen Schulen, als eine Errungenschaft der Reformation. Wahr ist, daß die Reformation einen mächtigen Anstoß zur Vertiefung der Wissenschaft, wie zur Errichtung der Volksschulen gab; bedurfte sie doch zu ihrer Durchführung, zu ihrem eigenen Dasein eines Volkes, das nicht blos die religiösen Formen und Formeln gedankenlos hinnahm, sondern das mit Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung in die neue religiöse Bewegung einging; aber man irrt sich, wenn man nun sagt, die Reformation allein habe die Schulen gegründet, namentlich die Volksschulen. Die Anfänge zu diesem Schulwesen liegen schon vor der Reformation und es wäre der Reformation allein kaum gelungen, einen bedeutenderen Einfluß auf die Weiterentwickelung auszuüben, wenn sie nur eine kirchliche That gewesen wäre; sie ist aber eine weltgeschichtliche That, die befreiend und befruchtend auf die ganze Geisteswelt einwirkte; sie war eine nationale That, die auch auf die politischen und sozialen Verhältnisse — man denke an den Bauernkrieg und die ihm zu Grunde liegende Idee — den bedeutendsten Einfluß gewann. Wollen wir sagen, weil in der That ein erhöhtes politisches Bewußtsein und Leben in Folge der Reformation die Staaten durchdrang, diese Staaten seien „Staaten der Reformation,“ die Konfessionen seien das bestimmende Prinzip für die Staatsbildung, und die Staaten seien eine Errungenschaft der Konfessionen? Wenn aber in der ersten Zeit sogar die Staaten unter dem noch immer herrschenden feudalen Prinzip, das in den neuen Verhältnissen den Ausdruck fand: cuius regio, eius religio, sich konfessionell gestalteten und von einander schieden, dürfen wir da von den Schulen etwas anderes erwarten? Man kann aber daraus ebensowenig wie auf die Staaten, so ein historisches Recht der Konfessionen auf die Schulen herleiten.

Dazu kommt, daß der Neugestaltung des Schulwesens zur Erlangung einer allgemeinen Volksbildung der ganze Zeitgeist

zu Hilfe kam und dieselbe energisch förderte: das Erstarken des Bürgerthums und die Vernichtung der Ritterburgen, namentlich durch die Erfindung des Schießpulvers, ergab die Nothwendigkeit einer bürgerlichen Bildung; die Gründung von Universitäten als freier Bildungsanstalten im Gegensatze zur Geistesherrschaft der Kirche, leistete ebenso wie das Wiedererwachen der klassischen Studien in Italien, die den geisttödtenden Scholastizismus siegreich bekämpft hatte, schon vor der Reformation einer allgemeinen, nicht blos kirchlichen Bildung, mächtigen Vorschub; die neuen Ideen, die in Folge der Kreuzzüge, wie der Entdeckung Amerika's, die Menschheit bewegten, führten dieselbe aus der Beschränktheit eines nur auf sich angewiesenen und in den engsten Grenzen sich bewegenden Lebens zu höheren allgemeineren Gesichtspunkten; vor allem aber wirkte die Erfindung der Buchdruckerkunst, ohne deren Hilfe eine allgemeine Volksbildung nie hätte erreicht werden können: das waren die Momente, die wesentlich zur allgemeinen Gründung von Volksschulen Anregung gegeben haben und mit deren Hilfe dieselbe durchgeführt worden ist. Die Reformation allein und ohne diese geschichtlichen Vorarbeiter und thatsächlichen Mitarbeiter hätte keine Schulen gegründet, wenn der Zug dazu nicht im Geiste der Zeit gelegen hätte. Beweis dafür ist die hussitische Bewegung, die hundert Jahre früher kam, die aber keinen vorbereiteten Boden fand. Nicht aus der Reformation, sondern aus dem erwachenden deutsch-nationalen Geiste sind die Volksschulen hervorgegangen, wie denn die Reformation selbst eine heroische That dieses Geistes war. Damit fällt aber das historische Recht der Konfessionen, resp. der evangelischen Kirche auf die Volksschule dahin. Auch die Jesuiten richteten Schulen ein, machten sich alle Ergebnisse der Entwickelung der Pädagogik zu nutze, berücksichtigten auch mehr, als sonst die Konfessionen thun, das praktische Leben und bildeten selbst die Methodik, speziell die Didaktik weiter:

haben sie deshalb ein historisches Recht auf die Schulen?

Und mit dieser unsrer Ansicht, nämlich daß die Konfessionen als solche die Schule nicht gegründet haben und nicht dazu berufen sind, stimmt auch Dr. M. Luther überein, denn er verlangt die Gründung der Schulen nicht von der Kirche oder der besonderen Konfession, sondern von den Fürsten, dem Adel, den Rathsherren der Städte. Und wenn Buchenhagen — von Melanchthon ganz zu schweigen, der sich nur dem höhern Schulwesen zuwandte — mit den von ihm ausgearbeiteten Kirchenordnungen auch Schulordnungen verband, so lag das in den Verhältnissen, da Kirche und protestantischer Staat aufs engste sich verbanden und man zwischen beiden Gebieten gar nicht scheiden konnte; er verlangt aber die Einrichtung der Schulen von der Obrigkeit, auch will er den Volksunterricht auf den Dörfern unter die Inspektion der Geistlichen und der Obrigkeiten gestellt wissen.

Damit soll das Verdienst, welches die evangelische Kirche sich auch um die Schulen erworben hat, keineswegs verkleinert werden; sie hat zur Gründung der Volksschulen viel beigetragen, hat oft die Küster zu Schulmeistern hergegeben, hervorragende Männer geistlichen Standes haben für die Schule gearbeitet, Luther hat seinen Katechismus verfaßt, Buchenhagen für die Organisation des Schulwesens viel gethan: aber das thaten diese Männer hauptsächlich im Interesse der evangelischen Lehre und zur Begründung der evangelischen Kirche im Volke, weniger zu Nutz und Frommen der allgemeinen Volksbildung und so kann man auch daraus noch nicht ein historisches Recht der evangelischen Kirche auf die Volksschule ableiten. Die Kirche hatte weder die Macht, noch den innern Beruf, allgemeine Volksschulen zu gründen. Der Staat hat dies gethan. Wurden ja auch die Kirchenordnungen vom Staate erlassen, so die braunschweigische, die sächsische, die

württembergische. Und wer hat die allgemeine Schulpflicht durchgeführt? Wer hat die Gemeinden und Gutsherrschaften gezwungen, Schulen zu errichten, zu dotiren, Schulhäuser zu bauen? Wer hat der Schule eine lebensfähige Existenz gegeben? Wer hat die Seminare errichtet, also für die Lehrerbildung gesorgt? Speziell in Preußen: Wer hat das Landschulreglement erlassen? Hat nicht das Allgemeine Landrecht die Schulen als „Veranstaltungen des Staates" proklamirt? Und wenn der preußische Staat auch die konfessionellen Schulen bestehen ließ: einen rechtlichen Boden haben sie nicht in der Gesetzgebung; die preußische Gesetzgebung kennt den Begriff der konfessionellen Schulen gar nicht.

Wir haben nachgewiesen, daß die Gründung der Volksschulen nach ihrer äußern Seite der bürgerlichen, der staatlichen Gemeinschaft zugeschrieben werden muß. Wie steht es nun mit dem innern Leben, der Zweckbestimmung, der Methode, dem Unterrichtsstoff? Das innere Leben ist doch eigentlich die Hauptsache, nach ihm richtet sich die äußere Gestaltung, von ihm hängt das Bestehen der Schule überhaupt ab. Bis jetzt ist gerade diese Seite der Schulentwickelung wenig beachtet worden bei Entscheidung der Frage nach dem historischen Rechte der Kirche, der Konfessionen auf die Schule. Die Frage ist: Haben denn die Konfessionen für dieses innere Leben so Bedeutendes geleistet, haben sie bei der Festsetzung und Bearbeitung des Unterrichtsstoffes und seiner didaktischen Verwerthung, haben sie in Bezug auf Methodik, haben sie für die höchste und letzte Zweckbestimmung Material geliefert und Wege gebahnt? Hier muß geradezu mit Nein geantwortet werden. Alles, was in dieser Beziehung geleistet ist, ist nicht von den Konfessionen ausgegangen, ist nicht von den kirchlichen Gemeinschaften als solchen durchgeführt, sondern von den Pädagogen, und die Konfessionen, wenigstens die, die sich als Vertreter der Konfessionen gerirten, sind einer gesunden inneren Entwickelung

sogar oft hemmend und feindselig gegenübergetreten. Wer hat die Schulen innerlich gegründet? Ein Trotzendorf in Goldberg, der nur Pädagog war, ein Sturm in Straßburg, der seines Amtes entsetzt wurde, weil er nicht der strengen lutherischen Konfession anhing, ein Michel de Montaigne, der Vertreter einer natürlichen Erziehung gegenüber der geisttödtenden scholastischen Methode, ein Baco von Verulam, der Begründer des realistischen Unterrichts, ein John Locke, der die Schulen auf psychologisch gesunde Anschauungen basirte und den Ton auf Charakterbildung legte, ein Herzog Ernst von Gotha, dessen „Schulmethodus" maßgebend für die folgenden Schulverordnungen und Schulgesetze wurde — sie haben die Schulen begründet. Und wenn Amos Comenius, der in seiner Didactica magna die erste umfassende und begründende Pädagogik schrieb und dadurch den Grundstein für die wissenschaftliche Erziehungslehre legte, auch Bischof der böhmischen Brüdergemeinde war, so hat dies Amt auf seine gewaltigen pädagogischen Leistungen doch wenig oder gar keinen Einfluß geübt. Bei den Jesuiten, wie bei den orthodoxen Konfessionellen seiner Zeit, fand er keine Unterstützung, sondern nur Haß und Verfolgung, trotzdem er ein sehr biblischer Mann war. Er sagt selbst: „Man hat mich als Theologen getadelt, daß ich der Welt durch Verbesserung des Schulwesens zu nutzen suchte . . . Man hat mir mein Streben, die streitenden theologischen Parteien zu vermitteln und Frieden zu stiften, zum Vorwurf gemacht!" — Und das gerade von Seite der konfessionellsten Theologen und ihrem Anhange.

J. J. Rousseau, der die Verderbtheit seiner Zeit aufdeckte und gegenüber der unvernünftigen Dressur zu allerhand äußerlichen Kunststücken auf eine natur- und vernunftgemäße Erziehung drang und der damit der Pädagogik neue Bahnen wies — wie ist dieser epochemachende Pädagogiker von den Konfessionellen seiner Zeit verfolgt worden! Und Johann

Heinrich Pestalozzi, der den Grund gelegt hat für alle Erziehung, der die allein richtigen Wege gewiesen, die zweite Grundsäule neben Comenius, der Mann, dessen System Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation" als das einzige bezeichnet, durch dessen Ausführung das Vaterland gerettet werden könne, der edle Schweizer, dem eine Königin Luise, als sie sein Buch fürs Volk „Lienhard und Gertrud" gelesen und darin Trost und Erhebung in der trübsten und schwersten Zeit ihres Lebens gefunden hatte, in der „Menschheit" Namen dankte, der der ganzen pädagogischen Entwickelung Weg und Ziel gewiesen, Pestalozzi ist weder aus der Kirche hervorgegangen, noch ist er von der Kirche unterstützt; im Gegentheil, man predigte sogar gegen ihn und bereitete ihm von Seiten der Konfessionellen die größten Schwierigkeiten — ja heute noch wollen diese Leute nichts von ihm wissen. — Der vor wenigen Jahren verstorbene Kardinal Fürstbischof Rauscher in Wien hat ihn sogar als einen der Kirche schädlichen Ketzer bezeichnet. Und wie ist es Fröbel von Seite der Kirche ergangen? Gerade von den Konfessionellen wurden seine Bestrebungen als unchristliche bezeichnet, wurde er verfolgt — in der Schweiz, wie in Deutschland. In Preußen wußte man sogar ein Verbot der Kindergärten zu Wege zu bringen, indem man ihm Atheismus vorwarf*).

Wie ist es Diesterweg ergangen? Ich will davon schweigen. Wenn wir die konfessionellsten Zeiten durchgehen: haben diese nicht am meisten gegen das wahre Wesen der Schule gearbeitet? Man denke an die traurige Zeit der Regulative, die sich ja überhoben das ganze Volksschulwesen neu gestalten zu wollen „auf dem Fundamente des Christenthums", und die verächtlich auf die Ergebnisse der bisherigen Entwickelung der Pädagogik herabblickten, indem sie entweder

*) Verfügung des Ministers von Raumer vom 7. August 1851.

aus Mißverständniß oder in absichtlicher Verdrehung der Thatsachen als dies Ergebniß hinstellten „allgemeine menschliche Bildung durch formelle Entwickelung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt.“ Und wie die konfessionell gesinnten Männer zur Schule standen, das habe ich selbst erfahren; sagte mir doch ein solcher Theologe, der früher im brandenburgischen Konsistorium saß: „Wir stellen keine Theologen als Geistliche an, welche längere Zeit im Schulfache thätig gewesen sind“. Heißt das etwa die Schule gründen, fördern, stützen? Aus allerneuester Zeit ein Beispiel. Der „Taunusbote“ berichtet, daß der evangelische Pastor Encke aus Gonzenheim am Homberger Jahresfeste des Gustav-Adolf-Vereins zu Oberstedten am 25. August in seiner Festpredigt gesagt habe: „Unsre Schulen, zumal die Schulen der Jetztzeit, dienen nur der Welt; die Kirche dient der Ewigkeit. Die Schulen der Jetztzeit, wo man hinausschreit von oben und von unten, daß sie allerlei nützliche und unnütze Kenntnisse und Fertigkeiten treiben: sie werden vergehen, die Kirche aber bleibt.“ Heißt das, die Schule mit Liebe tragen? Heißt das für die Schule sorgen? Will man aus solchen Thatsachen ein historisches Recht auf die Schule herleiten?

Aber die Dorfschulen, die doch oft von Küstern mit versehen wurden unter Leitung der Geistlichen, sind sie nicht eine Stiftung der Kirche oder verdanken sie nicht ihren inneren Ausbau gerade der Kirche? Ich muß auch diese Frage verneinen. Diese Dorfschulen, die ja überhaupt nur sehr sporadisch im vorigen Jahrhundert vorkamen, waren die dürftigsten Unterrichtsanstalten, die man sich denken kann. Lesen, Katechismus und Gesang, das war Alles, was da getrieben wurde. Die Kinder kamen im Lesen aus der Fibel in die Bibel und in der Religion wurde der Katechismus „eingebildet,“ d. h. auswendig gelernt und alle 6 Wochen etwa einmal von den Kindern einzeln hergesagt. Da ist es wieder die freie Päda-

gogik gewesen, die Wandel geschaffen hat. Der Begründer des inneren Lebens der Dorfschulen ist nicht die Kirche, sondern der Freiherr Eberhard von Rochow gewesen, ein Edelmann im wahren Sinne des Wortes, der sich bitter über die vernachlässigte Erziehung der Jugend beklagt. „Der größte Mechanismus herrscht in ihren Schulen. Man bildet nicht ihre ganze Seele. Man gewöhnt ihr Gewissen nicht, über ihre Urtheile und ihre Handlungen zu richten . . . Das Landvolk ist und bleibt sinnlich . . . Seine Lehrer sind blinde Leiter und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen, nach welchem er sich in einem beständigen Kriege gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet, mehr Verlust als in der blutigsten Schlacht . . .“

Hören wir noch ein Urtheil über die Schulen des vorigen Jahrhunderts und zwar von einem nicht minder großen Wohlthäter des Menschengeschlechts, Sam. Heinicke, dem Begründer der deutschen Taubstummen-Bildungsanstalten († 1790). Er sagt: „Das gemeine Volk steckt an manchen Orten, in christlichen Ländern, noch in eben der Barbarei und in eben den Lastern, worin es vor der Reformation, ohne gänzlichen Unterricht steckte. Es muß daher an seinen Lehrern und an den ungereimten widernatürlichen Lehrarten liegen, welche seinen Erweiterungstrieb hemmen und fesseln und die seinen Ideenkreis nicht allein gänzlich leer lassen, sondern ihn noch dazu verengen oder zuschnüren, damit er ja nichts erschnappe, was ihm Geistesnahrung gebe und zu seiner Aufklärung und Glückseligkeit diene. Mit einem Worte — der quälende, zeitraubende, begrifflose, leere Wortkram im Buchstabiren und Lesen und das damit verknüpfte Bläuen und Poltern in Schulen, wodurch das Volk von Jugend an auf die unsinnigste Weise behandelt wird, ist am meisten Schuld an dieser Leibes- und Seelenkrüppelei.“

Auch der Schul- und Konsistorialrath Natorp sagt: „Es ist hohe Zeit, daß man von dem herztödtenden Mecha-

nismus des leidigen Katechismus zurückkomme und auf eine der Natur des menschlichen Geistes angemessene Art für die Bildung des jugendlichen Herzens sorge."

Das waren also die Erfolge der bisherigen Küsterschulen, die nun ganz umgeschaffen und organisirt, ja neu begründet wurden. Wer hat denn die biblische Geschichte als anschauliche Grundlage für die begriffliche Auffassung der Religionswahrheiten ein- und durchgeführt? Nicht die Kirche, nicht die Geistlichkeit ist es gewesen, sondern die pestalozzi'sche Schule. Wer hat selbst den Katechismus lebensvoller gestaltet? Es sind Pädagogen gewesen. Sie haben das geisttödtende mechanische Auswendiglernen von Katechismus, Sprüchen und Liedern verbannt und dafür eine den innern Menschen erfassende, ihn emporhebende und bildende Methode in diese Unterrichtsfächer gebracht.

Aus dieser geschichtlichen Betrachtung der äußeren Gestaltung wie der innern Entwicklung der Volsschule geht also mit Evidenz hervor, daß die Kirche ein historisches Recht an die Volksschule nicht beanspruchen kann.

II.

Wir kommen jetzt zur pädagogischen Seite der Frage und das ist die wesentlichste und die hauptsächlichste. Hieraus allein könnte man die Berechtigung herleiten zur Stellung der Schule unter die Konfessionen, wenn nämlich die Pädagogik, die Erziehung solches forderte.

Denn aus der historischen Entwickelung könnte man dies nicht, auch wenn, wie viele behaupten, die Kirche die Mutter der Schule wäre. So deduziren Einige, die der Hauptsache nach sich zu unsrer Ansicht bekennen und doch der Kirche die Urheberschaft der Schule zuerkennen: Wenn die Tochter herangewachsen sei, so sei sie auch der mütterlichen Leitung und Führung enthoben und müsse selbstständig ihren Weg gehen.

Aber die Prämisse ist eben nicht richtig; die Kirche ist nicht die Mutter der Schule, die Schule ist ein nothwendiges Postulat der innern Entwickelung des Menschen und der Gemeinschafts- und Kulturverhältnisse, sie ist durch den erwachenden nationalen Geist und durch die Forderungen des öffentlichen Lebens hervorgerufen und von der staatlichen Macht äußerlich begründet, von der freien Wissenschaft der Pädagogik innerlich ausgestattet worden. Wenn die Kirche, oder vielmehr einige Geistliche subsidiär mit eingetreten sind, so soll ihnen der gebührende Dank nicht vorenthalten werden. Aber man kann daraus nicht die Forderung ableiten, die Schulen den Konfessionen zu überantworten.

Wohl aber könnte, ja müßte man das, wenn nachgewiesen wäre, daß es nur eine konfessionelle Erziehung gebe, daß außerhalb der Konfession eine wahre Erziehung gar nicht möglich sei, daß die einzig wahre Erziehung nur eine konfessionelle sein könne. Eine solche Behauptung kommt dem Satze nahe: extra ecclesiam nulla salus. Und in der That wird diese Behauptung von denen ausgesprochen, die nur konfessionelle Schulen haben wollen, und als Hauptgrund für ihre Forderung angeführt. So ist die oben angeführte Maiversammlung aus „pädagogischen" Gründen gegen die Simultanschulen; deutlicher spricht sich die August-Konferenz aus: „Erziehungsanstalt kann wirklich und wesentlich eine Volksschule nur in Form der Konfessionsschule sein;" die nürnberger Konferenz behauptet, „eine gemeinsame Erziehung der Jugend in Simultanschulen ist unausführbar . . ." „nur durch die evangelische Volksschule wird dem deutschen Volke die Erziehung in der Wahrheit des Evangeliums bewahrt und die Freiheit von Menschensatzungen wie die wahre Geistesbildung geschützt;" und wenn sich der preußische evangelische Oberkirchenrath auch nicht in dieser schroffen Weise ausdrückt, so liegen doch seinen Ausführungen dieselben Gedanken zu Grunde, so, wenn er von den „Nach-

theilen der paritätischen Schulen für die religiöse Erziehung" spricht, wenn er sagt, der Religionsunterricht müsse die Basis für das ganze Leben der Schule sein, wenn er dem gesammten Schulleben einen konfessionellen Charakter vindizirt u. s. w.

Man darf nicht oberflächlich über diese Gründe hinweg gehen, sie verdienen die ernsteste Prüfung. Um aber so eingehend als möglich die Sache zu behandeln, ist es nöthig, sie in drei Beziehungen auf ihre pädagogische Stichhaltigkeit zu prüfen; einmal in Bezug auf den Zweck der Erziehung, dann in Bezug auf die Methode, endlich in Bezug auf den Unterrichtsstoff.

1. Die Frage ist: Kann man aus dem Zweck der Erziehung die Nothwendigkeit der konfessionellen Trennung der Schulen herleiten?

Sobald die Schulen prinzipiell nach Konfessionen geschieden werden, so ist damit auch der Zweck dieser Schulen bestimmt: sie sollen zu dieser oder jener bestimmten Konfession erziehen. Nun ist die Konfession oder das Bekenntniß nur etwas Aeußerliches, eine Form, welche nicht immer dem inneren Leben entspricht, sie ist etwas Zeitliches, Irdisches, das dem Wechsel unterworfen ist. Das aber kann nicht der Zweck der Erziehung sein; der Zweck der Erziehung liegt nicht außerhalb des Menschen, sondern in ihm, er ist von Gott gegeben; er ist nicht wechselnd und vergänglich, sondern bleibend und ewig. Wenn die verschiedenen kirchlichen Gemeinschaften die reale Darstellung der Konfessionen sind, so würde in der Bestimmung, die Schulen müssen konfessionell geschieden werden, die Idee ausgedrückt sein, es gibt keine wahre Erziehung, als die Erziehung zur Kirche. Damit ist aber das richtige Verhältniß verkehrt; denn der Mensch ist nicht um der Kirche willen da, sondern die Kirche um des Menschen willen. Ist die Konfession, die Kirche das bestimmende Prinzip für die öffentliche, die allgemeine

Erziehung, so würde sie auch damit bestimmend auf das ganze öffentliche Leben einwirken, würde es regeln und beherrschen. Und in der That ist dieser Anspruch vielfach von kirchlichen Gemeinschaften erhoben worden; ich erinnere nur an den gewaltigen Kampf gegen Rom, der sich wie ein rother Faden durch die ganze deutsche Geschichte zieht, ich erinnere an den Untergang des edeln Fürstengeschlechtes der Hohenstaufen, die diesem Kampfe zum Opfer gefallen sind, ich erinnere an den traurigen Gang nach Kanossa, ich erinnere an das Dogma der Unfehlbarkeit, das weit mehr die äußern Machtverhältnisse der Kirche und die Rechtsverhältnisse der Glieder derselben, als das religiöse Leben berührt. Hier haben wir die Konsequenz der konfessionellen Schulen, die sich ungesucht von selbst ergibt: die Kirche leitet das ganze Leben, beherrscht und regelt es. Derjenige aber, der die Kirche gestiftet hat, sagt: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt." Der Welt Geschäfte und der Welt Händel, sie müssen fern bleiben von den heiligen Hallen dieses Reiches; diese Räume sollen widerhallen vom Lobe Gottes, sollen vermitteln und pflegen den Frieden, den die Welt nicht geben, aber auch nicht nehmen kann, sollen Wohnstätten sein der Liebe zu Gott und zu den Menschen.

Man behauptet, daß nur in den konfessionellen Schulen auch der Friede gewahrt bleibe, daß in denjenigen aber, wo Kinder verschiedener Konfessionen neben einander sitzen, dieser Friede nicht herzustellen und zu erhalten sei. Das ist nicht richtig. Die Scheidung der Kinder nach Konfessionen hat nicht den Zweck des friedlichen Beisammen- und Zusammen-Lebens und Wirkens, sondern der Absonderung, der Trennung; und das will man doch nicht Frieden nennen? Ja, meistentheils entspringt Haß und Feindschaft aus dieser Absonderung, die Kinder der beiden getrennten Schulen befehden und verachten sich, jedes will etwas Anderes und Besseres sein und nicht selten artet diese innere Entfremdung und Abneigung in offene Kriegführung aus, sei es in Worten, sei es in der That. Ich

kenne zahlreiche Beispiele, wie sich bei solchen getrennten Schulsystemen die Kinder gegenseitig beschimpften, verspotteten oder wie sie gar zu Thätlichkeiten übergingen. Und wenn solche rohe Ausbrüche auch durch den Einfluß der Lehrer und der Leiter der Schule verhütet werden, innerlich sind und bleiben diese Kinder sich fremd und wahrer Friede, der auf gegenseitiger Achtung und Liebe ruht, die als Voraussetzung die Gleichberechtignng hat, er wird nie zwischen ihnen wohnen. Die Erziehung zur Konfession bringt also nicht Frieden, sondern innere Entfremdung und Intoleranz, Fanatismus und Haß hervor. Und in der That, die Weltgeschichte lehrt uns, daß, wo die Konfession in ihrer Starrheit zur Herrschaft gelangt war, sofort die Verfolgung der anderen Konfessionen eintrat; Inquisition, Tortur und Scheiterhaufen predigen laut und deutlich von dem konfessionellen Hader und mit blutigem Griffel hat die Weltgeschichte eine Bartholomäusnacht in ihre Annalen einzeichnen müssen. Konfession und Religion decken sich nicht; die konfessionellsten Zeiten sind meist die irreligiösesten gewesen; der äußern Gestalt fehlte der innere Gehalt, man hielt die Form für das Wesen, den Schein für die Wahrheit.

Der paritätischen Schule liegt eine ganz andere Idee zu Grunde; nicht die Konfession ist hier das maßgebende und bestimmende Prinzip, also auch nicht Zweck und Ziel der Erziehung, sondern ein Ziel, welches über den Konfessionen steht. Oder sollte es ein solches Ziel nicht geben? Hat nicht der Herr Jesus Christus selbst gesagt: „Es wird ein Hirt und eine Heerde werden?“ Die Religion steht über der Konfession, Religion ist Erhebung des Gemüthes zu Gott und Eingehen in seinen Willen, Religion ist Ausführung der Gedanken Gottes. Diese Gedanken Gottes im Menschen zur Vollendung zu bringen, ist Aufgabe der Erziehung; die Erziehung legt den ersten Grund dazu; und diese Aufgabe hat auch die Schule. Das ist es, was die neuere Pädagogik seit Pestalozzi anstrebt.

Die Schule soll nicht blos Unterrichtsanstalt sein, nicht blos eine Bildung ad hoc vermitteln, sondern sie ist in erster Linie Erziehungsanstalt; der Unterricht fällt unter die Prinzipien der Erziehung, er muß erziehlich ertheilt werden. Man hat in unserer Zeit diese Gedanken vielfach als etwas ganz Neues ausgesprochen und selbst Pädagogen haben mehrfach betont, der Unterricht müsse erziehlich sein, müsse mehr auf die Erziehung einwirken als bisher. Wissen denn die Herren nicht, daß das überhaupt die Grundlage unseres jetzigen Schulwesens schon seit Ende des vorigen Jahrhunderts ist? Sehen sie denn nicht ein, daß, indem sie ein solches Verlangen als etwas ganz Neues und Besonderes aussprechen, sie unsern Gegnern Recht geben, welche behaupten, die Schule habe bisher nur Kenntnisse und Fertigkeiten gelehrt, sie habe nur eine einseitige intellektuelle Bildung vermittelt und darum solche unsittliche Früchte gezeitigt, wie sie in unseren Tagen in so grauenhafter Gestalt hervorgetreten seien? Die Aufgabe der Schule ist nach Pestalozzi Emporhebung des ganzen Menschen, Ausbildung desselben nach allen seinen Anlagen und Kräften zu der Bestimmung, die in ihm selbst göttlich gegeben ist. Der Zweck der Bildung des Menschen liegt in ihm, nicht außer ihm, weder eine kirchliche, noch eine politische Richtung, weder eine Berufsthätigkeit noch irgend ein anderes menschlich gewordenes Verhältniß kann das höchste und letzte und damit das bestimmende Prinzip der Erziehung sein, sondern die allgemeine Menschenbildung, die Humanität. Weil diese Frage hauptsächlich in Preußen spielt, so sei mir gestattet, das Wort eines preußischen Königs hier anzuführen, der gewiß ein frommer Mann war, aber die Konfession deshalb nicht als höchstes und letztes Ziel der Erziehung kannte, sondern die Humanität. Er sagt: „die Kultur der Intelligenz nach allen Richtungen hin ist nicht zu tadeln, aber sie darf nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter und Leben, darauf und

darauf allein kommt zuletzt Alles an."*) Es lag gewiß nahe, hier im Gegensatz zur Intelligenz auf die kirchliche, die konfessionelle Bildung hinzuweisen; der König thut es nicht, sondern er kennt eine höhere Bildung: Tüchtigkeit im Berufe, Charakter und Leben, Bildung zur Humanität.

Und dieser Zweck sollte in einer paritätischen Schule nicht zu erreichen sein? Diese Frage kann freilich nicht aus der Theorie, sondern allein aus der Praxis heraus beantwortet werden, darum kann hier auch nicht die Theologie, sondern die Pädagogik entscheiden und zwar die praktische Pädagogik. Ich bin zwanzig Jahre lang praktisch thätig gewesen im Schulfache und zwar im Volksschulfache, ich habe vielfach Kinder verschiedener Konfessionen zu unterrichten gehabt: in meiner erziehlichen Wirksamkeit hat mich das Beisammensein der Kinder verschiedener Konfessionen nie gestört. Die Liebe zu der Kinderwelt treibt den Pädagogen, das Kind auf eine höhere Stufe des Daseins zu heben, es geistig wie sittlich anzuregen und zu kräftigen, die in ihm schlummernden Kräfte zu wecken, seinem Innern Richtung zu geben auf das höchste Ziel des Lebens. Und wie der Landmann sich freut, wenn er die Saat emporsprießen sieht, die er gesät: viel größer ist die Freude des Pädagogen, wenn er die Geistessaat aufgehen sieht, größer noch, wenn er später die Früchte seiner Arbeit erblickt. O es ist ein seliges Gefühl, wenn uns aus einem Kinderauge das Erwachen seines Geistes entgegenleuchtet, wenn wir, vielleicht nach langem Mühen, endlich aus dem freudigen Antlitze des Kindes den Dank uns entgegenstrahlen sehen: Jetzt habe ich dich verstanden und begriffen; seliger das Gefühl, wenn wir sehen, daß auch im spätern Alter unser Mühen Frucht gebracht, daß aus unsern Kindern brave und fromme Menschen geworden sind. Das ist Erziehung und diese Früchte können sehr wohl in der paritä-

*) Kabinetsordre von 1798.

tischen Schule erreicht werden. Ich habe im Kinde nicht den Lutheraner oder Reformirten oder Katholiken gesehen, sondern das Kind, das, nach Gottes Ebenbilde geschaffen, zu Gottes Gemeinschaft herangebildet werden soll nach Gottes Willen. Und bei solchen Zielen und Zwecken sollte „die erziehliche Seite des Schulwesens unter dem Uebergewicht des Didaktischen leiden?“ Wo bleibt da ferner die Behauptung, „die gesammte ethische Lebensansicht und daher auch die pädagogische Methode sei im Katholizismus und Protestantismus verschieden?“ Es gibt in der Erziehung weder einen katholischen, noch protestantischen Zweck, weder eine katholische noch eine protestantische Methode. Wie schön stellt Pestalozzi diese Erziehung und ihren ethischen Zweck dar in „Lienhard und Gertrud,“ welch erhabenes Vorbild stellt er allen Pädagogen vor in der Mutter Gertrud, und den neuen Lehrer Glülphi läßt er bei der Mutter in die Schule gehen! Ja, zur Mutter schicke ich die Theologen in die Schule, die nur eine protestantische und evangelische Erziehung kennen und denen die ethische Lebensansicht nicht da ist, wenn sie nicht in katholischem oder protestantischem Gewande sich darstellt. Man lese nur, wie Pestalozzi die Früchte einer konfessionellen Erziehung darstellt im Ehegaumer, in der Barbel, in der Sylvia, wie er dagegen die Vertreter der allgemeinen Menschenbildung auftreten läßt außer in der Gertrud und im Glülphi im Gutsherrn Arner, im Pfarrer, im Minister Bilifsky und endlich auch im Herzoge. In diese Schule Pestalozzi's, in diese Mutterschule sind große Männer gegangen, Protestanten und Katholiken, ja auch griechische Katholiken, und was sie gelernt haben, das lehrt uns die Entwickelung der neuern Pädagogik. Ich nenne nur als berühmte Pädagogen Dreist, Kawerau, Hennig, Dr. Krüger, Schacht, Pater Girard, Plamann, K. v. Raumer, Nägeli, Harnisch, Diesterweg, Graßmann, die Philosophen Herbart und Fichte, welcher letztere in seinen „Reden an die deutsche Nation“ auf

das pestalozzische System als das einzige Rettungsmittel des zertretenen Vaterlandes hinweist, den Begründer der neuern Geographie Karl Ritter, den „größten" Schüler Pestalozzi's, die Staatsmänner v. Stein, v. Schön, W. v. Humboldt, v. Altenstein, Süvern, Nicolovius, Dr. Delbrück, den nachherigen Erzieher des Kronprinzen von Preußen, den russischen Staatsminister Graf Capo d'Istria, den spanischen „Friedensfürsten", den Fürst Talleyrand, den württembergischen Minister von Wangenheim, den polnischen Graf Koszinsko, den Grafen Brühl; besondere Aufmerksamkeit schenkten seinen Bestrebungen die Fürsten Herzog Ferdinand von Württemberg, König Friedrich Wilhelm III. von Preußen, Kaiser Alexander von Rußland; ja unsere unvergeßliche Königin Luise, die sich in ihrer größten Noth und Trübsal an Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud" erquickt hatte, „dankte dem edeln Schweizer in der Menschheit Namen!" Ich dächte, solche Zeugnisse wögen schwer für die allgemeine Menschenbildung. Da ist die große pestalozzi'sche Schule, die auf großen, weltüberwindenden Gedanken ruht, weil auf göttlichen. Was wollt Ihr dagegen mit Eurer zerrissenen und zerreißenden konfessionellen Erziehung? Führt die zur Harmonie, führt die zum Frieden? Weder zum eignen, noch zum Frieden mit Andern. Die abgeschlossenste und konsequent durchgeführte konfessionelle Erziehung ist die klösterliche und die jesuitische — sollen wir unsre Volksschulen in abgeschlossene Klosterschulen umwandeln? Dem Begriffe „der Volksschule" liegt eine ganz andere, weitere und höhere Idee zu Grunde, als dem Begriffe der „konfessionellen" Schule. Da ist wahrlich keine „doktrinäre Rücksicht der Parität", keine „Anregung durch politische Strömungen", bestimmend gewesen, sondern eine höhere, mächtige Idee, die Idee der Erziehung nicht zur Konfession, sondern zur sittlichen Selbstbestimmung, die überhaupt die bewegende und gestaltende Idee des persönlichen, wie des öffentlichen Lebens seit der Reformation geworden ist.

Es folgt also hieraus, daß die paritätische Schule dem Zwecke der Erziehung mehr gerecht wird, als die konfessionelle, ja, daß bei dieser letzteren die Gefahr sehr nahe liegt und auch vielfach schon in Erscheinung getreten ist, daß der Mensch in eine einseitige Richtung gedrängt, seinem eignen Wesen und damit seiner göttlichen Bestimmung entfremdet wird.

2. Wir prüfen nun die Frage mit Rücksicht auf die erziehliche Methode. Ist denn „die pädagogische Methode im Katholizismus und Protestantismus so verschieden, daß die innerliche und überhaupt die erziehliche Seite des Schullebens unter dem Uebergewicht des Didaktischen leidet?" Ja, wenn man nur einen katholischen und einen protestantischen Zweck in der Erziehung kennt, dann muß man auch konsequenter Weise von einer katholischen und protestantischen Methode in der Erziehung reden. Ist aber der Zweck der Erziehung ein anderer, ein höherer, dann wird es wohl auch eine andere, eine höhere Methode geben. Und so ist es auch.

Versuchen wir es einmal, uns eine konfessionelle pädagogische Methode zu konstruiren! Leicht ist das Unternehmen nicht, weil es eben Nonsens ist. Die pädagogische Methode hat es mit der Behandlung des Kindes nach seiner physischen und psychischen Seite zu thun. Wie will man es machen, um das Kind nach seiner physischen Seite konfessionell zu behandeln? Gibt es eine katholische oder eine protestantische Pflege des Kindes? Kann eine Konfession die Diät vorschreiben? Kann eine Konfession Krankheiten verhüten oder Krankheiten heilen? Werden unsre Turnlehrer ihre Methode aus einem konfessionellen Lehrbuche entnehmen? — Diese wenigen Fragen mögen genügen zum Beweise, daß nach dieser Seite hin eine konfessionelle Methode unausführbar ist.

Aber nach der geistigen! Wenn die Aufgabe der Methode darin besteht, die geistigen Anlagen des Kindes zu wecken und zu entwickeln und dazu die besten Mittel zu wählen und

die rechten Wege aufzufinden, so sehe ich nicht ab, was dabei die Konfession zu thun hat. Die Frage z. B., welche Wege einzuschlagen sind, um die Denkkraft des Kindes zu wecken und zu kräftigen, liegt ganz außerhalb des Bereiches der Konfession, das beantwortet die Wissenschaft der Psychologie und die Wissenschaft der Logik. Es gibt aber keine protestantische Psychologie und keine katholische Logik. Hier gilt es die menschliche Natur zu erforschen, die ewigen Gesetze aufzufinden, nach denen das geistige Wesen des Menschen sich entfaltet, den göttlichen Gedanken nachzugehen, die in der Natur des Menschen liegen, nicht aber menschlich Gewordenes an ihre Stelle zu setzen. Die menschliche Kunst hat sich hier dem Gottesgedanken unterzuordnen. „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit,“ sagt Pestalozzi in der „Abendstunde eines Einsiedlers,“ „sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit.“ „Im Buche der Natur liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin und jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.“ „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken werden. Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Vorwurf der bildenden Natur. Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen.“

Das ist die naturgemäße Erziehung, die ein Rousseau suchte, die ein Pestalozzi gefunden und verkündet hat.

Aber der Mensch hat nicht blos physische und geistige, er hat auch sittliche Anlagen und Kräfte und hier, so könnten

vielleicht die Vertheidiger der konfessionellen Erziehung sagen, muß gerade die Konfession bestimmend sein. Sittlich ist, was aus freier Selbstbestimmung hervorgehend dem heiligen Willen Gottes entspricht. Wenn wir den ewigen Gedanken Gottes in der Natur des Menschen nachgehen, wenn wir uns ihnen unterordnen, so ist das an sich schon ein sittliches Thun. Die Ausbildung der sittlichen Kräfte speziell, also die Bildung des Willens zum Guten, sie kann nicht konfessionell gestaltet und ausgeführt werden. Beispiel und Gewöhnung, Verhütung des Bösen, Begeisterung für das Gute, ich weiß nicht, wie das durch eine konfessionelle Methode ins Werk gesetzt werden sollte. Man lese nur die Darlegungen dieser Methode in den pädagogischen Werken eines Niemeyer, Schwarz, Curtmann, Gräfe, lese die Aphorismen des katholischen Schulrathes Kellner, oder „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung“ des katholischen Professors der Theologie und bayerischen Schulrathes Graser und man wird in allen diesen Schriften nichts finden von einer besonderen konfessionellen Erziehungsmethode. Und sollten die Schriften dieser in der Geschichte der Pädagogik hoch angesehenen Männer nicht auf sittlicher Grundlage ruhen? Die Sittlichkeit ist an keine Konfession gebunden und es wäre ebenso falsch, wenn man sagen wollte, nur eine evangelische Erziehungsmethode sei sittlich, als wenn man das Prädikat der Sittlichkeit nur dem Katholizismus vindiziren wollte.

Und doch, so wendet man ein, ist die ganze Erziehungsart in einem evangelischen Hause verschieden von der in einem katholischen Hause. Ich behaupte, das dies nicht der Fall ist. Diese Erziehungsart mag von allen möglichen andern Faktoren bestimmt werden, von den äußern Verhältnissen, von der Bildung und dem Charakter der Eltern, nur nicht von der Konfession. Unter die Erziehungsmethode fällt z. B. auch das Kapitel von den Strafen. Gibt es etwa eine katholische und eine evangelische Methode der Strafen? Das ist ein Nonsens.

— Ich müßte ein ganzes Erziehungswerk schreiben, wollte ich alle einzelnen hierher gehörigen Fragen berücksichtigen. Statt aller weiteren Ausführungen verweise ich wieder auf Pestalozzi. Man betrachte die Methode, welche die Mutter Gertrud bei ihren Kindern anwendet und bei der jedes Gemüth ergriffen werden muß: will man gegen diese Methode etwas einwenden? Und diese ist weder katholisch noch evangelisch, aber sittlich ist sie sicherlich.

Was aber von der Familie gilt, das gilt auch von der Schule, denn die Erziehungsmethode kann und soll in der Schule keine andere sein, als im Hause.

Im Speziellen aber wendet ja die Schule theilweise andere Mittel an, als das Haus; diese Mittel sind gegeben in den verschiedenen Unterrichtsdisziplinen. Hier haben wir es mit der Didaktik zu thun, die einen Theil der allgemeinen Erziehungsmethode bildet. Auch die Didaktik muß sich dem allgemeinen methodischen Erziehungsprinzip unterordnen; sie soll den gegebenen Stoff so verwerthen, daß dadurch die Anlagen und Kräfte des Kindes geweckt und gestärkt werden. Es kommt hier in erster Linie nicht darauf an, recht viel Unterrichtsstoff in die Kinder hinein zu bringen, sondern nur den Unterrichtsstoff richtig zu verwerthen; es kommt nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität, nicht auf das Wieviel, sondern auf das Wie an. Gerade hierin hat die Pädagogik seit und durch Pestalozzi ungeheure Fortschritte gemacht. Wie man da von einem „Uebergewicht des Didaktischen über die erziehliche Seite" reden kann, ist mir völlig unverständlich. Seit Pestalozzi ist der Unterricht der Erziehung untergeordnet, spricht man von einem erziehlichen Unterrichte. Je mehr also die Didaktik ausgebildet wird, desto mehr wird der Mensch gebildet und erzogen. Es ist reine Unmöglichkeit, daß bei unserm Prinzip die Didaktik über die Erziehung ein Uebergewicht gewinnt. Dergleichen Aussprüche bekunden eine vollständige Unkenntniß

der ganzen neuern Pädagogik. Aber wahrscheinlich will man sagen, in Schulen, wo die Konfession nicht die Grundlage bildet für die Erziehung, werden nur Kenntnisse und Fertigkeiten mitgetheilt — eine von uns bereits widerlegte Behauptung.

Und nun sehen wir uns einmal die konfessionelle Methode näher an, d. h. die Methode, wie sie in Schulen, welche auf das Prinzip der Konfession gegründet sind, herrscht; es ist das eigentlich keine Methode, sondern nur eine Abrichtung. Soll der Mensch in der Konfession und zur Konfession erzogen werden, so ist die Hauptaufgabe, ihm die äußern konfessionellen Gebräuche der Lehrsätze beizubringen. Das war die Aufgabe der Kloster=, Dom= und Stiftsschulen des Mittelalters, das wurde mutatis mutandis auch Aufgabe der protestantischen Schulen. Wenn die letzteren das Lesen mit in ihren Bereich zogen, so geschah es nur, damit die Kinder in der Bibel lesen konnten; aus der Fibel kamen sie in die Bibel und dann wurde den Kindern noch der Katechismus „eingebildet," wie der technische Ausdruck lautet. Der Hergang dabei war so, daß der Lehrer den Kindern den Katechismus vorsagte, die Kinder das Gesprochene so lange nachsagten, bis sie es im Gedächtniß hatten. Ob die Kinder das Gehörte verstanden, ob dieser Stoff dem Kindesalter überhaupt angemessen war, darauf kam es nicht an; natürlich ging der Stoff auch nicht in Fleisch und Blut über, er war eben angelernt und wer am meisten auswendig lernen konnte, der war der Beste. Pestalozzi wirft helles Licht auf diese Methode in der Erziehung des Vogtes Hummel, der Sylvia u. A.; in erschütternder Weise zeigt er die schlimmen Früchte einer solchen Methode. Biblische Geschichte kam in jenen Konfessionsschulen überhaupt nicht vor, obwohl in Hübners „biblischen Historien" ein sehr brauchbares Lehrbuch vorhanden war. Die Einführung der biblischen Geschichte ist erst dem Pestalozzi'schen Grundsatze zu verdanken: von der Anschauung zum Begriff. Die Kirche

hat also durch die Pädagogik eine wesentliche Hülfe erfahren.

Obwohl in Deutschland, hauptsächlich aber in Preußen, seit 1809 die pestalozzi'sche Methode zur Geltung gekommen war und nicht nur tiefe Wurzeln geschlagen, sondern auch bei fast allem Mangel an äußeren Hilfsmitteln herrliche Früchte gezeitigt hatte, versuchte man doch in der Zeit der Reaktion seit 1850 die Schulen auf den früheren Stand zurückzuschrauben und ihnen den konfessionellen Charakter sowohl in Bezug auf ihr Ziel, wie auf ihre Methode aufzuprägen. Das wollten die preußischen „Regulative". Natürlich bildete da der Memorirstoff die Hauptsache und die Methode war: Auswendiglernen. Das nenne ich religiösen Materialismus und Mechanismus, und die traurigen Früchte einer solchen Methode haben sich leider in den sozialistischen Bewegungen unserer Tage in erschreckender Weise gezeigt. Vor Jahren schon habe ich dies Ergebniß vorausgesagt: die Religion ist dem Kinde nicht eine Lust, sondern eine Last; aus der Schule entlassen, wirft es diese Last von sich. Man hatte aber damals keine Ohren für solche Warnung. Wenn noch im 18. und zu Anfange des 19. Jahrhunderts diese Methode Geltung hatte, so will ich jener Zeit daraus keinen Vorwurf machen, es beweist das nur, daß die Kirche, die aufs konfessionelle Prinzip gegründete Schule keine entwickelnde, geistbildende, sittlich anregende, Leben weckende Methode erfunden hat und ihrem Wesen nach auch keine solche finden konnte; wenn aber, nachdem das Richtige gefunden und bereits eingeführt ist, dagegen angestrebt und durch staatlichen Zwang diese richtige Methode verdrängt wird, so ist das nie zu entschuldigen. Mit Recht urtheilt daher der Verfasser der bedeutendsten Geschichte der Pädagogik: „Die Regulative haben die Rohheit, die Ungebildetheit, den Handwerkssinn, sie haben das mechanische, handwerksmäßige Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schulerziehung zum Ideal der Volksschule erhoben.

Das ist ihr Verbrechen an der Volkserziehung der Gegenwart.“ Mir persönlich gegenüber fällte ein hoher Kirchenbeamter folgendes Urtheil: „Es liegt in den Regulativen eine diabolische Prophetie.“ Und Alexander v. Humboldt sagte 1855 zu einem Pädagogen: „Bei unserer jetzigen Beschulungsweise wird die geistige Selbstständigkeit und eine gediegene Ausprägung des Charakters fast unmöglich gemacht. . . . . Man könnte diese Art der Bildung, wenn man ein unedles Bild gebrauchen wollte, mit dem Nudeln der Gänse vergleichen. Es setzt sich blos Fett an, aber kein gutes, gesundes Fleisch. Eine mit sich selbst abgeschlossene Selbstzufriedenheit, ein naseweises Aburtheilen über Alles, das sind in Folge davon Hauptzüge unserer Jugend.“

Und nun sehe man sich zum Schluß noch die didaktische Methode an, wie sie in konfessionellen Lehrbüchern unserer Tage, soweit sie von Konfessionalisten bearbeitet sind, zu Tage tritt. Ganz abgesehen von der oft wunderbaren Theologie, die eher einer Satanalogie gleicht, ein reines Frage- und Antwort-Spiel, eine Methode, die in unserer Zeit und für unsere Zeit geradezu schauerlich genannt werden muß.

Die naturgemäße Erziehung kennt diese mechanische Didaktik nicht. Indem sie den Menschen von innen heraus bilden, indem sie seine Kräfte wecken und entwickeln will, macht sie den Unterrichtsstoff als Mittel zum Zweck sich dienstbar und ist unerschöpflich in der Gestaltung der Unterrichtsstoffe wie in der Auffindung neuer Wege zu jenem erhabenen Ziele. Wenn wir Aelteren die didaktische Methode in allen Unterrichtszweigen, wie sie jetzt gehandhabt wird, vergleichen mit der, nach welcher wir unterrichtet worden: welchen gewaltigen Fortschritt bemerken wir da! Wie leicht wird es unsern Kindern gemacht, wie ist es eine Lust, diese Methode zu sehen, wie überwältigend sind ihre Resultate! Da ist es dem Kinde eine Freude, in die Schule zu gehen; es fühlt seine Kräfte zunehmen, dieses Gefühl gibt

ihm Muth und Kraft und so wird es zur Selbstthätigkeit und zur Selbstbestimmung herangebildet. Seine selige Kindheit wird ihm nicht durch Gewaltmaßregeln verkümmert, es wird ihm nichts angesonnen, was über seine Kräfte geht; der Stoff ist seinem Alter, seinen Kräften angepaßt, von Stufe zu Stufe schreitet es aufwärts und mit Freude blickt es zurück auf die überwundenen Stadien. Innerlich arbeiten muß es allerdings auch, aber diese Arbeit macht ihm Vergnügen, es fühlt auf jeder Stufe „Befriedigung seines Wesens in seinem Innersten", wie Pestalozzi sagt, und noch im späteren Alter blickt dann der Mensch zurück auf die schöne Schulzeit, mit Liebe hängt er an seinem Lehrer, der ihm seine selige Jugendzeit nicht verbittert, sondern verschönt hat und mit Dank wird er sich stets seiner Schule erinnern. Das ist die Frucht der naturgemäßen Erziehung, eine Frucht, die eine mechanische Abrichtung nie zeitigen kann. Diese Frucht kann nur gedeihen in Anstalten, die nicht eine Bildung ad hoc, nicht eine schablonenmäßige Abrichtung zu einer Konfession zum Zweck haben, sondern die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen nach allen seinen Kräften und Anlagen zu seinen höchsten Zielen.

Aber kommt der Unterrichtsstoff dabei nicht zu kurz weg, werden die Kinder dabei auch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen, die das Leben fordert? Diese Besorgniß ist unbegründet. Der Wissensstoff wird sich viel fester einpflanzen, wenn von ihm und durch ihn die Kräfte gebildet sind, er ist dann in das Wesen des Menschen selbst übergegangen und sein unverlierbares Eigenthum geworden, während bei der nur anlernenden, mechanischen Methode der Stoff meist sehr schnell wieder verloren geht. Und wir werden, wenn wir diesen didaktischen Stoff recht eintheilen und dem Standpunkte des Kindes anpassen, schließlich doch auch viel mehr Stoff verarbeiten und aneignen können, als wenn wir nur äußerlich mechanisch verfahren. Man vergleiche doch die Schulen der Gegen-

wart mit den früheren: ist da nicht ein großer Fortschritt sichtbar auch in Bezug auf die Quantität der Kenntnisse und Fertigkeiten? Wie mancher Vater hat mir gesagt: Was hätte aus mir werden können, wenn ich so viel gelernt hätte, wie jetzt meine Kinder lernen! Ja, es ist ganz erstaunlich, welche Fortschritte in dieser Beziehung unsere Schulen gemacht haben — man werfe nur einen flüchtigen Blick auf die Lehrmittel-Ausstellungen und man muß staunen, aber es ist das ein freudiges Erstaunen. Und das haben wir in wenigen Dezennien erreicht, während die frühern Jahrhunderte, in denen die konfessionellen Schulen mit ihrer einseitigen, naturwidrigen Methode an der Tagesordnung waren, nichts dergleichen hervorgebracht haben.

Kurz: die Methode, welche in den Schulen herrscht, die nicht auf einem einseitigen Prinzip sich erbauen, und das sind die paritätischen Schulen, ist bildender und dem höchsten Zwecke der Erziehung entsprechender, als in den Schulen, die nur eine einseitige Richtung verfolgen, wie dies die konfessionellen Schulen thun.

3. Ich komme nun zum Unterrichtsstoffe. Natürlich gestaltet sich dieser auch anders in einer Schule, die das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung zur Grundlage hat, als in einer, die sich auf dem Prinzip der Konfessionalität auferbaut. Zunächst muß in der konfessionellen Schule konsequenter Weise der konfessionelle Unterricht den Hauptgegenstand bilden, der nicht blos die meiste Zeit in Anspruch nimmt, sondern der auch auf die andern Unterrichtsgegenstände seinen Einfluß ausübt; man trägt die Konfession da in Dinge hinein, die absolut mit der Konfession nichts zu schaffen haben und die dadurch ihrer eignen Natur entfremdet und ihrer eigenthümlichen Wirkungskraft entkleidet werden. Es gibt da gar kein Abwägen der einzelnen Unterrichtszweige und ihrer Wirkungskraft, die Konfession ist bestimmend und muß vor allen Dingen berücksichtigt

und gepflegt werden. Daher das Ueberwuchern des religiösen Unterrichts- und Memorirstoffes in solchen Schulen, wie das ja bei den Regulativen grell genug hervortrat, daher die Masse Religionsstunden, die den dritten Theil, ja mitunter sogar die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit einnahmen; — konfessionelle Heißsporne versuchten sogar alle Unterrichtsgegenstände der konfessionellen Bildung dienstbar zu machen, der religiöse Unterricht müsse den Mittelpunkt bilden und die Konzentration des Unterrichts verlange, daß alle Unterrichtsgegenstände auf religiöser Grundlage ruhten und sich auf den Religionsunterricht bezögen; — daher die Zurückdrängung aller übrigen Unterrichtsgegenstände, namentlich der naturwissenschaftlichen, von denen behauptet wurde und heute noch vielfach von jener Seite behauptet wird, sie dienten nur dem Materialismus und trügen zum großen Theile die Schuld an der materialistischen Richtung der Zeit. Ja, wenn der Stoff die Hauptsache wäre, dann könnte vielleicht ein solcher Schaden aus dem realistischen Unterrichte entstehen, uns aber ist nicht der Stoff die Hauptsache, sondern das Kind, das Kind ist nicht um des Stoffes willen da, sondern der Stoff um des Kindes willen; der Stoff muß sich nach der Natur des Kindes regeln, nicht das Kind sich richten nach dem Stoffe. Ich habe schon oben angedeutet, daß gerade das Prinzip, welches den Stoff als die Hauptsache betrachtet, ein materialistisches ist und das ändert sich auch nicht beim religiösen Stoffe; auch der religiöse Stoff kann materialistisch wirken. Die „allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“, welche der frühere Minister Dr. Falk erlassen hat, setzen hierin das Rechte fest; sie wollen, ohne der Konfession ihre Berechtigung abzusprechen, daß der religiöse Stoff zur innern religiösen Bildung verwerthet werde und sie setzen den Religionsunterricht seiner Ausdehnung nach in ein ziemlich richtiges Verhältniß zu den übrigen Disziplinen, indem sie ihm drei, vier auch fünf Stunden wöchentliche Unterrichtszeit ein-

räumen; ich halte dafür, daß das schon etwas zu viel ist. Der Unterrichtsstoff muß so abgegrenzt werden, daß er die harmonische Entwickelung aller Geisteskräfte fördert, nicht, daß eine Kraft über die andere das Uebergewicht gewinnt. Wollten wir z. B. dem Rechenunterrichte eine zu große Ausdehnung geben, so würde die Verstandesthätigkeit auf Kosten der übrigen Geistesvermögen zu sehr ausgebildet, namentlich würde das Gemüth zurückgedrängt, wir könnten dadurch herzlose Verstandesmenschen bilden. In der That zeigt sich dieser Mangel des Gemüthes bei manchen Menschen, deren Studium oder deren Beschäftigung eine einseitige Verstandesthätigkeit mit sich bringt.

Den Unterrichtsstoff selbst bietet die geistige und sittliche Entwickelung und der jeweilige kulturelle Stand eines Volkes dar. Der Unterrichtsstoff der Griechen und Römer war ein anderer, als der der neuern Völker, er wird ein anderer sein in Japan und China, als in den europäischen Kulturstaaten. Sprache, Sitten und Gebräuche, Wissenschaft und Industrie wirken auf denselben ein und die neuere Pädagogik, speziell die Volksschule, hat es stets als ihre Pflicht anerkannt, auf die praktischen Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen und nicht, wie die Regulative meinen, „den Gedanken einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwickelung des Geistesvermögen an abstraktem Inhalt" zur Verwirklichung zu bringen. Ich möchte wissen, wo dieser abstrakte Inhalt in unseren Schulen zu finden gewesen wäre.

Welches der Unterrichtsstoff aber auch sein möge, das pädagogische Prinzip nach Zweck und Methode darf er nicht alteriren, der Stoff muß sich nach dem Prinzip, nicht das Prinzip nach dem Stoffe richten; der Unterrichtsstoff muß sich pädagogisch gestalten und kann nur in dieser Gestaltung dem höchsten Zwecke der Erziehung dienen.

So haben sich denn im Laufe der Zeit und ohne daß irgend eine gesetzgeberische Maßregel hier zwingend aufgetreten

wäre, die verschiedenen Unterrichtsdisziplinen festgesetzt; wo etwa zu viel oder ungehöriger Stoff, wie in den Bürgerschulen zu Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts, in denen man z. B. eine elementare Logik und die Gesetzeskunde betrieb, oder in den Francke'schen Schulen, welche schon gewerbliche Thätigkeit mit aufnahmen, in die Schulen gekommen war, da hat das pädagogische Prinzip Pestalozzi's Wandel geschaffen und die Unterrichtsgegenstände auf das richtige Maß beschränkt. Und so haben wir denn jetzt als Unterrichtsdisziplinen den Anschauungsunterricht, den deutschen Unterricht (Lesen), Rechnen und Raumlehre, Schreiben, Zeichnen, Singen, Geographie und Geschichte, Naturkunde, Religion.

Es ist nun die Frage: Verlangen diese Unterrichtsfächer, verlangt der unterrichtliche Stoff eine Scheidung der Schule nach Konfessionen, kann dieser Unterrichtsstoff nur konfessionell verwerthet werden? Man muß zugeben, daß die meisten Unterrichtsfächer mit der Konfession gar nichts zu thun haben; man kann Rechnen und Raumlehre, Zeichnen und Schreiben, Geographie und Naturkunde weder auf katholische noch auf protestantische Weise lehren, sie stehen mit der Konfession auch nicht im geringsten Zusammenhange. Wenn aber die Schulen prinzipiell nach Konfessionen geschieden werden, dann liegt allerdings die Gefahr nahe, daß alle Unterrichtsgegenstände nicht blos mit einem konfessionellen Scheine übergossen, sondern auch konfessionell gefärbt und dadurch ihrem Wesen nach verändert, gefälscht und in ihrer eigenthümlichen Wirksamkeit gestört werden. Daß es an Versuchen der Art nicht gefehlt hat, weist die Geschichte der Pädagogik nach, namentlich traten solche Versuche zur Zeit der Regulative auf.

Man hebt aber besondere Unterrichtsgegenstände hervor, welche nur konfessionell ertheilt werden könnten und um derentwillen also auch die Schulen konfessionell getrennt werden müßten.

Da ist zuerst die Geschichte. Man sagt, Geschichte könne nur konfessionell gelehrt werden, wenigstens werde der konfessionelle Standpunkt des Lehrers einen gewissen Einfluß auf seine geschichtlichen Darlegungen ausüben, und ganze Partieen der Geschichte, namentlich aus und seit der Reformationszeit, könnten in paritätischen Schulen gar nicht gelehrt werden, wenn man nicht die Hauptsachen verschweigen oder verwischen, oder dieselben ganz übergehen wolle.

Aber gerade dieser Grund, der von Vertretern der konfessionellen Schulen angeführt wird, beweist mir das Gegentheil. Geschichte in konfessioneller Färbung lehren, heißt die Geschichte fälschen, heißt nicht, die Wahrheit lehren, sondern die Wahrheit verdrehen. Gerade weil diese Gefahr in konfessionell-geschiedenen Schulen vorhanden ist, gerade deswegen muß ich mich gegen konfessionelle Schulen erklären. Es gibt eine objektive Geschichtsdarstellung und wenn irgendwo, so muß diese objektive Geschichtsdarstellung in Schulen, die Kinder beider christlichen Konfessionen umfassen, zur Geltung kommen. Was hier von unsern Gegnern als Grund gegen paritätische Schulen angeführt wird, ist also gerade ein Grund für dieselben. Der Geschichtsunterricht soll doch nicht blos Kenntnisse geschichtlicher Thatsachen mittheilen, er soll auch nicht blos formal bildend wirken auf Verstand, Phantasie, Kombinationsgabe 2c., er soll auch sittlich, er soll Charakter bildend wirken: wie kann eine solche sittliche Wirkung von einem konfessionell gefärbten, also gefälschtem Geschichtsunterrichte ausgehen? Ein solcher Unterricht wirkt nur Hochmuth und Fanatismus. Der Lehrer, der im Auftrage des Staates, also im Auftrage der Gesammtheit des Volkes, den Geschichtsunterricht gibt, hat eben deshalb keine politische oder kirchliche Partei zu vertreten, sondern die gesammte Einheit des Volkes; er hat die geschichtliche Entwickelung darzulegen auch der verschiedenen kirchlichen Richtungen, nur daß er sich dabei jedes Urtheils aus seiner persön-

lichen Auffassung, aus seiner kirchlichen Stellung heraus enthält; allgemein sittliche Urtheile braucht er nicht zu umgehen, aber diese berühren nicht die konfessionellen Anschauungen. Wenn nur der Lehrer rechte Liebe zu den Kindern hat, dann wird er auch ohne besondere Anstrengung seinerseits Alles vermeiden, was etwa verletzen nnd konfessionellen Hader anfachen könnte. Ich kann deshalb auch nicht zugeben, daß Hauptpartieen aus der Geschichte in der paritätischen Schule übergangen werden müßten, das stellt der pädagogischen Umsicht des Lehrers ein schlechtes Zeugniß aus, das sieht mir bald aus wie eine feige Fahnenflucht. Solche Zimperlichthuerei bringt keine guten Früchte. Der Ausspruch, daß Reformationsgeschichte in einer paritätischen Schule gar nicht gelehrt werden könne, ist falsch; ich habe auch katholische Kinder in meiner Schule gehabt, sie haben die Reformationsgeschichte auch mit angehört und es ist mir von Seiten der katholischen Eltern nie eine Klage gekommen. Die Reformation ist nicht blos als eine kirchliche, sie ist als eine deutsch-nationale That aufzufassen. Sollte aber in unserer krankhaften, nervös erregten Zeit an manchen Orten doch eine Mißstimmung daraus entstehen können, nun, dann schlage man die Reformationsgeschichte zum protestantischen Religionsunterrichte, aber, wohlgemerkt, ich gebe dies nicht prinzipiell zu, ich sage nicht, daß es überall so geschehen müsse, sondern ich statuire es als Ausnahme, mit Rücksicht auf unsere krankhaft erregte und konfessionell überspannte Zeit. Sonst aber sind ja die meisten Partieen der Geschichte ganz unverfänglich und ihre sittlich veredelnde Wirksamkeit wird durch keine Rücksichtnahme beeinträchtigt. Der rechte Geschichtsunterricht wird dann auch einigend wirken; Liebe zum Vaterlande, Liebe zum Herrscherhause, Liebe zu den Brüdern: das sind seine Ergebnisse; der konfessionelle Geschichtsunterricht aber sät Haß und Zwietracht aus.

Es werden ferner Einwürfe gegen die paritätischen Schulen aus dem Lesebuche hergenommen. Die Denkschrift

des Oberkirchenrathes sagt: „Insbesondere auf die Lesebücher, welche für die Volksschule alles für Geist und Gemüth der Kinder Anregende aus der idealen und realen Welt zusammenzufassen hätten, übe die Rücksicht auf die simultanen Schulen eine weit über diese hinausreichende schädliche Wirkung, indem auch in evangelischen Schulen Lesebücher eingeführt würden, welche geflissentlich die Person Luthers, die Reformation und die Lebenszeugnisse aus der evangelischen Kirche mit völligem Stillschweigen übergehen."

Hier liegt diesen Ausführungen eine veraltete und in der Pädagogik bereits überwundene Auffassung vom Zwecke des Lesebuchs zu Grunde. Das Lesebuch ist kein Lehrbuch der Realien, sondern es hat einzuführen in den deutsch-nationalen Geist, indem es Lesestücke enthält, die nicht für besondere Zwecke gemacht, sondern die ursprünglich aus dem deutschen Geiste entsprungen sind, wie er in den klassischen Werken unserer Literatur zu Tage getreten ist. Mögen diese Stücke auch solchen Schriftstellern entnommen sein, welche in geschichtlichen oder naturwissenschaftlichen Gebieten Vorzügliches geleistet haben, deswegen haben aber die Lesebücher nicht „alles Anregende aus der realen Welt" zusammenzufassen. Das ist überhaupt an sich schon eine Unmöglichkeit, es ist aber auch gar nicht Zweck des Lesebuchs. — Und bei dieser Zusammenstellung der Lesestücke wird man natürlich nicht solche auswählen, die polemisch gehalten sind, sondern allgemeine, ästhetisch bildende. Eine Geschichte Luthers gehört gar nicht ins Lesebuch, aber ein Brief Luthers an seinen Sohn Hans, der ist klassisch, der ist bildend — und sollte der einen Katholiken verletzen? Sonst jedoch werden die Lebenszeugnisse der evangelischen Kirche ebensowenig, wie die der katholischen Kirche übergangen, freilich bleiben aber die spezifisch konfessionellen weg, denn das Lesebuch ist kein konfessionell, sondern ein ästhetisch, speziell national bildendes Unterrichtsmittel. Bei dieser Auffassung fällt der obige Einwand von selbst hin.

Endlich komme ich auf den Religionsunterricht. Hier treten uns allerdings Schwierigkeiten entgegen. Es wäre wohl gut, wenn alle Kinder zu einer Konfession gehörten, aber es ist nun einmal nicht der Fall und die Schule hat — auch nach dieser Richtung hin — kein Recht, etwa neu gestaltend auf diese Verhältnisse einwirken zu wollen. Wie wir die Ergebnisse der Naturforschung hinnehmen und sie pädagogisch verwerthen, so müssen wir auch die Ergebnisse der theologischen Wissenschaft, soweit sie von der Allgemeinheit angenommen sind, hinnehmen und sie der Erziehung im Unterrichte dienstbar machen. Eine Aenderung hierin vorzunehmen, steht der allgemeinen Volksschule nicht zu; etwa ein allgemeines Religionsbekenntniß für die Schule aufzustellen, wie es Basedow wollte, das den Christen, Juden und Mohamedanern genügte, wäre an sich schon ein verkehrtes und darum erfolgloses Beginnen, hieße aber auch die Aufgabe der Pädagogik ganz und gar verkennen. Die Pädagogik muß die Verhältnisse nehmen, wie sie sind und so muß sie sich auch mit den verschiedenen Glaubensbekenntnissen abzufinden suchen.

Man sucht nun von einer Seite die Schwierigkeiten, die sich hier darbieten, dadurch zu umgehen, daß man den Religionsunterricht ganz aus dem Schulplane entfernen will. Ein solches Verfahren wäre nicht pädagogisch. Die Religion ist nicht etwas, was in den Menschen erst hinein getragen wird, sondern sie ist als Grundanlage im Menschen gegeben. Wäre dies nicht der Fall, so könnte man den Menschen auch nicht religiös bilden, denn man kann nicht ausbilden, was nicht im Keime schon vorhanden ist. Die Vernachlässigung dieser Anlagen würde also die allgemeine Menschenbildung, die harmonische Ausbildung des Menschen nach allen seinen Anlagen und Kräften zerstören, mindestens beeinträchtigen, würde nur einseitige Bildung geben. Die Streichung des Religionsunterrichtes aus dem Lehrplane der Schule würde der ganzen Schulthätig-

keit die ideale Richtung nehmen, sie wäre dann blos auf das Irdische, das Vergängliche gerichtet und entbehrte der erhebenden Momente, die gerade vom Religionsunterrichte ausgehen. Auch die übrigen Unterrichtsgegenstände würden dann tiefer sinken, während sie gerade in der Gemeinschaft des Religionsunterrichtes gehoben werden. Wie der Mensch, dessen Blick und dessen Streben über dies vergängliche Leben nicht hinausgeht, der weder an einen Gott noch an ein ewiges Leben glaubt, der höheren Weihe seines Lebens und Strebens entbehrt, so würde eine Schule ohne Religionsunterricht auch dieser höhern Weihe entbehren; und da unser irdisches Dasein erst seinen wahren Werth erhält durch die Gewißheit eines Seins, das über der Vergänglichkeit steht, so muß diese Wahrheit auch im Schulleben Ausdruck erhalten durch Einfügung des Religionsunterrichtes in den ganzen Bauplan, sonst bauen wir für die Zeitlichkeit und nicht für die Ewigkeit. Die Bestimmung des Menschen geht aber über diese Zeitlichkeit hinaus; über den Sternen ist unsere Heimath, nicht unter denselben.

Unter denen, welche den Religionsunterricht in den Lehrplan der Schule aufnehmen wollen, sind wiederum viele, welche ihn der Kirche überlassen wollen. Das geht auch nicht, denn da könnte es leicht geschehen, daß ein Zwiespalt in die Erziehung käme; der Religionsunterricht könnte da nach ganz andern Prinzipien ertheilt werden, als worauf sich die sonstige erziehliche Thätigkeit der Schule gründet und so würde das Kind innerlich zerrissen werden. Soll die Erziehung harmonisch bilden, soll sie „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten" hervorbringen, dann muß sie einheitlich sein, von einer Grundlage aus nach einem Ziele streben; diese Einheitlichkeit ist aber nicht da, wenn wir einem andern Faktor den wichtigen Religionsunterricht überlassen. Mag immerhin der Geistliche diesen Unterricht übernehmen — bei den Gymnasien wäre das sogar sehr wünschenswerth —, dann muß er sich aber wie unter

die äußere Schulordnung, so unter das innerlich wirkende Prinzip stellen, muß gleichberechtigt eintreten in das Lehrerkollegium, muß bei Feststellung des Lehrplanes mitrathen und thaten, — dann ist nicht zu befürchten, daß ein Zwiespalt in die Erziehung käme. Aber der Religionsunterricht gehört der Schule und nicht der Kirche.

Wie ist nun aber der Religionsunterricht zu ertheilen, wenn die Schule Kinder verschiedener Konfessionen umfaßt? Es kann hier kein anderer Ausweg gefunden werden, als daß in diesem Fache die Kinder der verschiedenen Konfessionen in besondern Stunden unterrichtet werden.

Zunächst habe ich nun zu bemerken, daß es allerdings auch für diesen Unterricht noch gemeinsame Grundlagen und auch sonst noch genug Momente gibt, die beiden Konfessionen gemeinsam sind. Die Konfession als die begriffliche Fassung der Religion verlangt gewisse Voraussetzungen, die erst erfüllt sein müssen, ehe der Begriff in seine Rechte eintritt. Und solche Rechte vindizire ich allerdings der Konfession; konfessionell muß der Unterricht werden auch nach den Forderungen der naturgemäßen Pädagogik, welche von der Anschauung zum Begriff schreitet; ohne diese begriffliche Fassung der Religion würde das Gebäude nicht vollendet sein, sie bildet den Schlußstein, sie muß dem Ganzen Halt und Festigkeit geben. Aber die Anschauung muß vorher gehen. Das Kind muß religiös angeregt sein, das religiöse Gefühl muß geweckt und gebildet sein, es muß den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt kennen, sein unsichtbares Wesen muß es geschaut haben in seinen Werken, in der Schöpfung der Welt, in der Natur, in der Geschichte, im eignen Leben; es muß seinen heiligen Willen kennen gelernt und erfahren haben, es muß Gott „fürchten und lieben" gelernt haben, es muß geschaut haben den Vater im Himmel, der der rechte Vater ist über Alles, was da Kinder heißt im Himmel und auf Erden und der die Welt also ge-

liebt hat, daß er seinen eingeborenen Sohn gab, auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben; es muß das Wehen des göttlichen Geistes verspürt, muß die Himmelsseligkeit schon geschmeckt haben, ehe dieses innere Leben, welches in ihm geweckt und da sein muß, begrifflich formulirt und mit der Vernunft ergriffen werden kann. Ganz adäquat wird ja dieser Begriff dem innern religiösen Leben nie werden, das Menschenwort kann die gottseligen Geheimnisse der Ewigkeit nie ganz umfassen, nie ganz zum Ausdrucke bringen; wir sehen hier durch einen Spiegel in einem „dunklen" Wort; aber soweit wir dies können und soweit die Entwickelung diese Begriffe ausgebildet hat, müssen wir sie auch im Religionsunterrichte der Schule verwerthen.

Bei diesem Theile meiner Ausführung muß ich noch auf einen Punkt näher eingehen. Ich kann nicht ausführen, wie dieser Theil des Religionsunterrichtes, der anschauliche, nach allen Theilen durchzuführen ist, das gehört in ein Lehrbuch der Pädagogik, nur auf einen Weg zur Vermittelung dieser Anschauung muß ich hinweisen, das ist das Gebet. Wenn die Mutter das Kind lehrt seine Händchen falten, wenn sie sein Gemüth auf den Vater im Himmel lenkt, so hat sie anschaulichen Religionsunterricht ertheilt und wenn der Lehrer mit seiner Klasse betet, so weist er die Kinder hin auf Gott und führt sie ein in seine Gemeinschaft. Nun führt der Oberkirchenrath unter den gegen die paritätische Schule vorgebrachten Gründen auch den an, daß in paritätischen Schulen „das Schulgebet und die Schulandacht erschwert sei." Das verstehe ich nicht; eine solche Schwierigkeit ist mir in meiner zwanzigjährigen Praxis nie vorgekommen, es ist mir auch nie von einem andern Lehrer, der Kinder beider Konfessionen in seiner Schule hat, auch nur die leiseste Andeutung gegeben worden, daß ihm das Gebet in seiner Klasse schwer würde. Wie, es sollte schwer sein, mit seinen Kindern im gemeinsamen Gebet vor den himm-

lischen Vater zu treten, es sollte schwer sein, die Kinder emporzutragen auf den Schwingen der Andacht und des Gebetes zu dem Weltheilande„ der auch ihr Heiland ist, zu dem, der heute noch spricht: „Lasset die Kindlein zu mir kommen?“ O, was sind das für Gründe! Abgründe sind es. Nun, und wenn ein Lehrer wirklich sich nicht getraute, im freien Gebet aus gläubigem Herzen mit seiner unbefangenen Kinderschaar vor Gott zu treten, so bete er das Gebet, das der Herr uns selbst gegeben und in dem Alles enthalten ist, was immer ein armes Menschenherz vor den himmlischen Vater bringen kann, das heilige Vaterunser, bete es alle Tage; das genügt. —

Aber wenn es nun auch gemeinsame geschichtliche Grundlagen für den Religionsunterricht gibt, so gebe ich doch zu, daß unsere Zeit nicht unbefangen genug ist, um diese Grundlagen im gemeinsamen Unterrichte den Kindern katholischer und evangelischer Eltern zu lehren; mag also auch in diesen geschichtlichen Partieen der Unterricht getrennt gegeben werden, eine innere Trennung wird dadurch nicht in den Schulorganismus gebracht, so lange man nicht die Konfession als Zweck, sondern nur als Mittel betrachtet, als Mittel zur religiösen Bildung des Menschen. Mögen auch die Wege verschieden sein, das Ziel ist ein und dasselbe: Einführung in Gott, in seine heilige und selige Gemeinschaft. Das feste Gefüge der Klasse wird dadurch also keineswegs beeinträchtigt. So wird die Einheitlichkeit der Erziehung aufrecht erhalten und doch erlangen auch die verschiedenen Konfessionen ihr Recht.

Wenn darüber geklagt wird, der Religionsunterricht müsse in paritätischen Schulen auf die ungünstigeren letzten Stunden verlegt werden, so sehe ich diese Nothwendigkeit nicht ein; übrigens geben doch auch manche Pädagogen den letzten Stunden des Vormittags für den Religionsunterricht den Vorzug vor den ersten, weil da das Kind schon geistig angeregt sei, was in den ersten Tagesstunden nicht der Fall sei; nur müßten

nicht gerade lauter solche Unterrichtsgegenstände vorher gegangen sein, die in Folge größerer geistiger Anspannung Ermattung herbeigeführt hätten. Ebenso weiß ich nicht, woher es kommen sollte, daß man keine tüchtigen Lehrer für paritätische Schulen erhalten könne, oder daß der Religionsunterricht nur von einem weniger wirksamen Nebenlehrer ertheilt werde, noch dazu in kombinirten Klassen. Lehrer ist Lehrer und alle haben in Bezug auf die Kinder dieselbe Aufgabe und dieselben Mittel, da kann man wahrlich nicht Haupt- und Nebenlehrer unterscheiden. In Bezug auf die „kombinirte" Klasse, die ja bei einer großen Minderheit einer Konfession eingerichtet werden kann, verweise ich nur auf die einklassige Dorfschule, die ist ja auch kombinirt. Und wenn in einem Orte neben der einklassigen Schule der einen Konfession eine einklassige der andern besteht, so sind in der letztern doch auch alle Kinder zu einem Coetus kombinirt? Die paritätische Schule ändert darin gar nichts. Ebenso begreife ich den Einwand nicht, man könne in paritätischen Schulen weniger Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Kinder stellen. Warum denn? Die katholischen Kinder bekommen doch ebenso ihre häuslichen Aufgaben, wie die evangelischen; was aber überhaupt den religiösen Memorirstoff betrifft, so darf derselbe, um wirksam zu werden, quantitativ gar nicht zu sehr ausgedehnt werden und wenn das, was gelernt werden soll, nur vorher gehörig in der Schule durchgenommen ist, so hat er sich da bereits dem Gedächtnisse eingeprägt und erfordert sehr wenig Zeit außer der Schule. Wenn man freilich Massen von Sprüchen und Liedern memoriren läßt, dann ist es anders, aber das ist eben nicht pädagogisch und wirkt darum nicht erziehlich.

So viel über den Unterrichtsstoff. Ich glaube nachgewiesen zu haben, daß von ihm keine stichhaltigen Gründe gegen die paritätischen Schulen hergenommen werden können.

Die ganze pädagogische Betrachtung der Frage spricht entschieden für die paritätische Schule.

III.

Wir kommen jetzt zur kirchlichen Seite der Frage. Die Kirche soll Antheil haben an der Schule, es ist ihr ein gewisser Einfluß auf die innere Gestaltung des Schullebens einzuräumen. Wie weit aber derselbe sich zu erstrecken hat und wie er ausgeübt werden kann, davon werde ich erst später sprechen, zunächst habe ich die Frage zu behandeln: Verletzt die paritätische Schule wesentliche Interessen der Kirche, wird die Kirche durch die paritätische Schule geschädigt?

Man spricht häufig von einer „Trennung der Schule von der Kirche.“ Diese begriffliche Fassung ist der Sache nicht ganz entsprechend. Sollte eine solche „Trennung“ wirklich durchgeführt werden, dann dürfte die Kirche im Schulleben auch gar nicht berücksichtigt, dann müßte auch der Religionsunterricht aus dem Lehrplane gestrichen werden, dann dürften die Lehrer auch nicht mehr zu einer Kirche gehören und die Kinder auch nicht; das wäre Trennung der Schule von der Kirche. Da aber alle diese Voraussetzungen nicht zutreffen, da Lehrer und Kinder der kirchlichen Gemeinschaft angehören und verbleiben wollen und sollen, da Religionsunterricht, ja auch konfessioneller, kirchlicher Religionsunterricht in den paritätischen Schulen ertheilt werden soll, da auch bei der Einrichtung und Leitung der Schule die Kirche mitwirken soll, wie ich dies weiter unten näher bestimmen werde: wie kann man da von einer „Trennung der Schule von der Kirche“ reden? Die Kirche soll blos nicht allein maßgebend sein für die äußere und innere Organisation der Schule, die andern erziehlichen Faktoren sollen dabei auch mit berücksichtigt, sollen nicht zu blosen Exekutoren kirchlich angeordneter Vorschriften herabgedrückt werden:

ist das ein unbilliges Verlangen, heißt das die Kirche schädigen?

In den oben angeführten Gründen, welche gegen die paritätischen Schulen vorgebracht werden, befindet sich auch der, die Kirche leide durch solche Schulen Schaden, die Aufhebung der Konfessionsschulen sei von den nachtheiligsten Folgen auch für die Kirche begleitet, das Interesse der evangelischen Kirche sei zu häufig einer doktrinären Rücksicht der Parität geopfert worden.

Das sind allerdings schwere Vorwürfe und sie bedürfen der eingehendsten Prüfung. Da stellt sich aber die Schwierigkeit entgegen, daß nirgends so recht greifbar gesagt ist, worin denn eigentlich der Schaden für die Kirche besteht.

Es wird behauptet, in der paritätischen Schule verliere der konfessionelle Charakter des ganzen Schullebens an Wirkung und diesen Charakter könne der konfessionelle Religionsunterricht allein nicht ersetzen. Das wäre ja zunächst ein Schade für die Erziehung und erst in zweiter Linie für die Kirche; ich habe aber schon nachgewiesen, daß die Forderung, dem gesammten Schulleben einen konfessionellen Charakter aufzuprägen, nicht nur unmöglich durchzuführen ist, sondern auch, daß jeder derartige Versuch die Erziehung selbst in ihrem Wesen schädigen würde, also auch der Kirche keinen Vortheil brächte.

Es wird ferner behauptet, durch die paritätischen Schulen würden die Gemeinden dem religiösen Indifferentismus oder dem konfessionellen Hader entgegengeführt, „der konfessionelle Friede werde, wenn nicht religiöse Indifferenz einträte, mehr gehemmt als gefördert, weil Lehrer wie Schüler in den kombinirten Schulen die Unbefangenheit in Bezug auf den konfessionellen Gegensatz verlören." Der letzte Causalsatz ist mir nicht recht verständlich. Positiv ausgedrückt würde er also lauten: In paritätischen Schulen werden Lehrer wie Schüler in Bezug auf den konfessionellen Gegensatz befangen. Soll das

heißen: Sie verlieren das Verständniß für diesen Gegensatz? Oder: Sie trauen sich nicht, den Gegensatz auszusprechen und zur Geltung zu bringen? Doch sehen wir von dieser etwas dunkeln Begründung ab. Wenn es wahr wäre, daß paritätische Schulen den religiösen Indifferentismus beförderten, dann wäre allerdings eine große Gefahr für die Kirche vorhanden, denn nur bei einem seiner selbst bewußten, kräftigen religiösen Leben kann die Kirche bestehen, religiöse Indifferenz ist ihr Tod. Aber der Beweis muß denn doch erst noch beigebracht werden, daß paritätische Schulen, an denen also Lehrer verschiedener Konfessionen angestellt sind, den religiösen Indifferentismus befördern; ich denke gerade an solchen Schulen müssen sich die Lehrer ihres Glaubensbekenntnisses recht bewußt werden und müssen sich darin vertiefen. Aber dann, so sagt man, wird ja gerade der konfessionelle Friede gehemmt und der konfessionelle Hader hervorgerufen! Auch das ist eine übertriebene Befürchtung. Danach könnte also der religiöse Friede nur durch konfessionell getrennte Schulen erhalten bleiben? Ist das wirklich ein Friede, der die Kinder eines Volkes innerlich und in jeder Beziehung trennt, der gar nichts Gemeinsames mehr anerkennt zwischen den Gliedern *einer* Nation? Der Beweis des Gegentheils ist längst geführt im ehemaligen Herzogthum Nassau, wo die Schulen nach dem Gesetze von 1817 paritätisch sind; in keinem Staate Deutschlands ist der konfessionelle Friede weniger gestört worden, als gerade im Nassauischen.

Ich führe hierzu folgende Stellen aus dem Nassauischen Schuledikt vom 24. März 1817 an:

„In den Volksschulen soll die dem Menschen im Staatsverhältniß nothwendige allgemeine Bildung erlangt und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwickelung geschickt gemacht werden. — Zur Erreichung dieses Zweckes werden angeordnet Elementarschulen für die jedem Menschen ohne Unterschied des Geschlechts, der *Religion*, des Standes und der künftigen Bestimmung nothwendige Bildung, soviel thunlich in allen Gemeinden unseres Herzogthums, abgesondert nach Geschlecht, Lebensalter, Fähig-

keit und Anzahl der Schulkinder, mit einem oder mehreren Lehrern besetzt, so daß, wo gemischte Schulen bestehen, und die Zahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer nothwendig macht, diese von verschiedenen Konfessionen genommen werden sollen. Da, wo die Elementarschule von Kindern besucht wird, deren Eltern nicht zur Konfession des Lehrers gehören, wird von den Geistlichen ihrer Konfession für den Religionsunterricht derselben eine erforderliche Fürsorge eintreten."

Wie feindlich trennend die konfessionelle Schule aber wirkt, will ich durch ein Beispiel belegen. In einem Hause wohnt eine katholische und eine evangelische Familie. Ob die Eltern den Kindern verbieten werden, mit einander zu verkehren und zu spielen? Gewiß nicht. Jetzt kommen sie in die Schule; die Schule trennt sie, denn es gibt nur katholische oder evangelische Schulen. Nun, was habt ihr da für Früchte gezeitigt, ihr Vertreter der konfessionellen Schulen? Habt ihr etwa Frieden gestiftet? Nein, ihr habt den Frieden gestört. — Und ob evangelische und katholische Lehrer an einer Anstalt unterrichten können, ohne sich gegenseitig zu befeinden, darüber hat die Erfahrung längst schon entschieden, wie auch der Umstand für die Möglichkeit eines gemeinsamen Wirkens spricht, daß in den Lehrervereinen katholische und evangelische Lehrer zu gemeinsamer Arbeit sich vereinigen. — Und wie ist's denn in den höhern Schulen, den Gymnasien und Realschulen? Oder haben diese keine erziehliche Aufgabe mehr zu lösen? Ich meine doch. Wenn aber in diesen Schulen, wo die anschauliche Behandlung der Disziplinen vor der begrifflichen zurücktritt, wo also auch die Konfession, als die begriffliche Darstellung der Religion, mehr in den Vordergrund sich stellt, eine friedsame gemeinschaftliche Erziehung möglich ist, dann ist sie es in der Volks-, in der Elementarschule erst recht. Die konfessionell getrennten Schulen sind es, welche Trennung, Zwiespalt, Feindschaft und Krieg bringen, aber keinen Frieden. Ich könnte dazu aus meiner Erfahrung genug Beispiele anführen. Also auch in dieser Beziehung leidet die Kirche durch die paritätischen Schulen keinen Schaden.

Wenn aus Schlesien geklagt wird, daß die evangelischen Kinder nicht mehr dem Herkommen gemäß zur Begleitung bei Beerdigungen zu haben seien, so ist nicht ersichtlich, wie das mit der paritätischen Schule zusammenhängt. Unter meiner Leitung standen und stehen noch evangelische Schulen, aber ich darf da den Schulunterricht um einer Beerdigung willen ebenso wenig ausfallen lassen, wie dies der Leiter einer paritätischen Schule darf. Die Sache läßt sich auch anders einrichten.

Scheinbar mehr für sich hat der Grund, daß evangelische Gemeinden in der Diaspora durch ein Zusammenlegen der Schulen leiden könnten. Das gälte ja aber auch für katholische Schulen. Wenn wir aber auch zugestehen wollten, die katholische Kirche wäre „durch den Beichtstuhl und die zwingende Disziplin im Vortheil" gegen die evangelische, so muß ich doch einen Grund auch hiergegen anführen, der in den Anführungen des Oberkirchenraths selbst enthalten ist: „Da die Persönlichkeit des Lehrers einen noch größern Einfluß auf die Schüler übt, als Lehrmittel und Lehrpläne, so" . . . jetzt schließe ich anders: so liegt die Erhaltung und Stärkung der kirchlichen Minorität auch in der charaktervollen Persönlichkeit des Lehrers. Und es ist wahrlich für seine Stellung von größerm Vortheil und macht sie angenehmer und leichter, wenn er seinen katholischen Kollegen durch das amtliche Verhältniß näher tritt, als wenn er ihnen fern, fremd, feindlich gegenüber steht. Lehrer, die ein höheres Ziel der Erziehung verfolgen, bekriegen sich nicht so leicht um konfessioneller Fragen willen. Aber ich gebe zu, daß es ausnahmsweise Fälle geben kann, wo irgend welche gewichtige Unzuträglichkeiten durch ein Zusammenlegen der Schulen entstehen könnten; nun dann richte man die Schulen getrennt ein. Keine Regel ohne Ausnahme, aber die Ausnahme stößt nicht die Regel um.

Endlich ist noch ein Grund mehr persönlicher Art gegen die paritätischen Schulen angeführt: „Der Lehrer fühle sich

nicht mehr berufen, in der Schule auch eine Mission als Glied der Kirche auszuüben. In dem Bewußtsein, daß der Schule eine völlig selbstständige, von kirchlichen Gesichtspunkten unabhängige Aufgabe zugewiesen sei, werde er geneigt, die Erziehung der Jugend zur Bildung und Gesittung von den positiven religiösen Elementen, wie sie die Kirche vertritt, gesondert zu halten und sich dem Geistlichen als Konkurrent in dem Ringen um den geistigen Einfluß auf das Volk gegenüber zu stellen."

Das sind schwere Anklagen gegen die Lehrerschaft. Der Oberkirchenrath selbst fügt dem Referate mildernd hinzu: „Mögen solche Befürchtungen theilweise übertrieben sein." Die letztere Behauptung ist es sicher. Zunächst muß ich sagen, daß die paritätische Schule sehr wohl religiöse und kirchliche Gesichtspunkte in ihrer Aufgabe hat und daß deshalb die aus dieser Behauptung gezogene Folgerung falsch ist. Ferner: Gerade in der paritätischen Schule wird der Lehrer sich seiner Mission als Glied seiner Kirche tiefer bewußt. Wenn aber gesagt wird, daß der Lehrer in der paritätischen Schule sich dem Geistlichen als Konkurrent in dem Ringen um den geistigen Einfluß auf das Volk gegenüber stelle, so behaupte ich, daß das gerade in der paritätischen Schule viel weniger der Fall ist, als in der rein konfessionellen. Es ist damit ein Verhältniß zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer angedeutet, das absolut mit der paritätischen Schule in keinem Zusammenhange steht. Dieses Verhältniß hat sich gerade in solchen Orten, wo nur ein Lehrer und ein Geistlicher war, in seiner schlimmsten Gestalt gezeigt, also gerade nicht bei paritätischen Schulen. Und woher kommt das? Ich will darüber schweigen; anführen will ich nur, daß ich als Schulmann in diesem Punkte so traurige Erfahrungen gemacht habe, daß auch ich leicht zu einem Ausdruck der Bitterkeit gelangen könnte.

Aber das führt mich zu einem andern, und wie mir scheint, dem Haupteinwande gegen die paritätischen Schulen und zwar

zu dem, der aus der Inspektion hergenommen ist. „Die geflissentliche Unterstellung von Konfessionsschulen unter Inspektoren der andern Konfession ist unzulässig.“ „Die Kirche muß in organischer Verbindung stehen (nicht blos in Bezug auf die Leitung des Religionsunterrichtes, sondern auch) in Bezug auf die Inspektion über den Unterricht und das Leben der Schule. Diese Forderungen beziehen sich auch auf Seminare und Präparanden-Anstalten, sowie auf alle andern höheren Unterrichtsanstalten.“ „Die Kirche hat ein Recht der Leitung des religiösen Unterrichts und der Einwirkung auf den Gesammtunterricht von Seiten seiner erziehlichen Bedeutung.“ Die Denkschrift des Oberkirchenraths widmet diesem Punkte eine längere Ausführung, um „die bedenklichen Seiten zu beleuchten, welche die thatsächliche Trennung der Schulaufsicht von dem kirchlichen Amte nach sich führt.“

Ja, wenn wir zugeben müßten, daß es nur eine konfessionelle Erziehung gibt, dann wären die obigen Forderungen begründet; da wir aber diese Erziehung als etwas Einseitiges und Verfehltes nachgewiesen haben, so können wir auch nicht zugeben, daß der Kirche das Recht zustehe auf die Inspektion über das Leben der Schule, das Recht der Einwirkung auf den Gesammtunterricht von Seiten seiner erziehlichen Bedeutung, können nicht zugeben, daß die Schulaufsicht mit dem kirchlichen Amte eo ipso verbunden, daß der Geistliche an sich und als solcher der geborne Schulinspektor sein müsse.

Ich habe das jetzt näher zu begründen. Erst wird gefordert: die Volksschule muß der „Kirche“ erhalten bleiben, die „Kirche“ muß bei der Schulaufsicht organisch betheiligt werden, die „Kirche muß organisch in Verbindung stehen mit der Volksschule in Bezug auf die Inspektion über den Unterricht und das Leben der Schule, die „Kirche“ hat ein Recht der Einwirkung auf den Gesammtunterricht, die Bevölkerung muß dauernd mit der „Kirche“ in innerer Verbindung erhalten werden, der

Schule kann nicht eine den „kirchlichen" Gesichtspunkten unabhängige Aufgabe zugewiesen werden, die Erziehung darf nicht gesondert gehalten werden von den positiven religiösen Momenten, wie sie die „Kirche" vertritt u. s. w. Nun aber verlangt man auf Grund dieser Sätze die Aufsicht und Leitung der Schulen für den „Geistlichen." Ist denn der Geistliche die Kirche? Hat nicht der frühere Kultusminister Dr. Falk in seinem Erlasse vom 18. Februar 1876 ausdrücklich auf die Verfassungsbestimmung in Art. 24 hingewiesen, wonach die Leitung auch nur des Religionsunterrichtes nicht den Geistlichen, sondern den Religionsgesellschaften zusteht? Wenn man aber jetzt für den Geistlichen die Leitung des ganzen Schulwesens in Anspruch nimmt, wie will man da dem Vorwurfe begegnen, das seien hierarchische Bestrebungen? Aber man sagt, der Geistliche sei der „Vertreter" der Kirche. Wo steht das geschrieben? Der Geistliche ist Diener am Worte Gottes, das ist seine exzeptionelle Stellung, dann aber ist er Glied der Gemeinde, der Kirche, wie jeder andere Gemeindegenosse. Die Kirchenvertretung wird durch die von der Gemeinde gewählten Gemeindekirchenräthe, Kreis-, Provinzial- und Landessynoden repräsentirt. Der Geistliche hat in dieser Vertretung eine seinem Amte angemessene Stellung, er wird, wo es sich um Bestellung eines Vertreters auf sittlich-religiösem Gebiete, also auch für die Schule, handelt, in den allermeisten Fällen als Vertreter gewählt werden, aber an sich ist er es nicht. Ist der Geistliche aber nur Mitglied der Vertretung, so kann er für sich auch nicht die Leitung des Schulwesens im Namen der Kirche beanspruchen, sonst könnte das jedes andere Mitglied auch. Und wenn organisatorische Aenderungen in Bezug auf das Schulwesen beantragt und durchgeführt sind, so sind dieselben auch nicht von der Kirche fremd oder feindlich gegenüberstehenden Personen ausgegangen, sondern von solchen, die auch Mitglieder der Kirche, meist auch Mitglieder der Kirchenvertretungen sind.

Von einem gänzlichen Ausschluß der Kirche bei diesen organisatorischen Fragen kann man also nicht reden. Aber das will ich hier weniger betonen, es kommt blos darauf an, darzulegen, daß wenn man für die Kirche Rechte beansprucht, diese Rechte nicht ohne Weiteres dem Geistlichen als solchem zustehen.

Das ist die formelle Seite der Frage. Gehe ich nun zur materiellen, der eigentlich wesenhaften Seite über, so entsteht die Frage: Gebührt dem Geistlichen aus innern, aus pädagogischen Gründen die Aufsicht und Leitung der Schule? Was man leiten und worüber man die Aufsicht führen soll, das muß man aus dem Grunde verstehen. Man wird nicht über ein gewerbliches Etablissement einen Inspektor setzen, der die Sache nicht gründlich kennt oder versteht. Sollte dieser Grundsatz nicht auch für die Schulen Geltung haben, wo die Verantwortlichkeit eine viel größere ist, als bei einem gewerblichen Unternehmen? Und hat denn der Geistliche an sich diese Kenntniß und dieses Verständniß? Ich sage nein und kann das aus eigener Erfahrung bezeugen. Obwohl ich vielfach schon unterrichtet und mich mit der pädagogischen Theorie beschäftigt hatte, ehe ich ins öffentliche Schulamt trat, habe ich doch in diesem ganz neue Studien machen müssen.

Muß man das, was man leiten soll, gründlich verstehen, so gehört einmal dazu, daß man den Unterrichtsstoff gründlich beherrscht. Welche Kenntniß hat aber der Geistliche z. B. von Physik und Chemie? Und doch muß man das von dem Leiter des Schulwesens verlangen. Er muß sogar als Leiter viel mehr wissen, als was die Schule lehrt, er muß das ganze wissenschaftliche Feld überschauen. Aber gehören denn diese Wissenschaften zur kirchlichen Bildung? Wenn man dies Verlangen aussprechen wollte, so würde man in der That die Kirche aus ihrem idealen in ein ihr fremdes Gebiet führen, man würde sie zu einem Reiche dieser Welt machen entgegen den Aussprüchen des Herrn: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt.“ Mag der

einzelne Geistliche für sich diese Wissenschaften traktiren, wenn er Lust dazu hat: zu seinem Berufe gehört es nicht.

Ferner: Zur Leitung der Schule gehört nicht blos eine Kenntniß des Unterrichtsstoffes und ein Beherrschen desselben, sondern auch die genaue Kenntniß der didaktischen Behandlung desselben zur Erreichung der erziehlichen Aufgaben. Und das ist keine leichte Forderung; man kann diese Behandlung nicht aus Büchern lernen, sondern nur aus der Praxis; man vervollkommnet sich darin durch die Praxis immer mehr, man lernt täglich Neues hinzu. Der Lehrer lernt nie aus. Gerade hierin hat die Pädagogik ungeheure Fortschritte gemacht und macht sie immer mehr; das Feld ist ein so großes, daß eine jahrelange Uebung dazu gehört, um es ganz beherrschen zu können. Wie will der Geistliche diesen Forderungen gerecht werden? Die Lehrer haben nicht so unrecht, wenn sie sagen: Die Geistlichen verstehen uns nicht. Und will ja der Geistliche in die unterrichtliche Behandlung eingreifen, so läuft er Gefahr, sich Blößen zu geben, und in der That könnte ich hierzu viele Beispiele anführen, Beispiele auch aus meiner persönlichen Erfahrung. Was hat der Geistliche nun davon? Er hat sein Ansehen geschädigt, der Sache hat er aber gar nichts genützt.

Wichtiger aber noch als die erziehliche Verwerthung des Stoffes ist die erziehliche Behandlung der Kinder. Und hier hilft erst recht keine Theorie zum Verständniß, sondern allein die Erfahrung, allerdings auf Grund theoretischer Grundlagen. Hat der Geistliche diese Erfahrung? Wenn er mehrere Jahre lang im Schulfache praktisch thätig gewesen ist, ja, sonst nicht. Dr. M. Luther hatte ein sehr tiefes Verständniß für diese Sache, wenn er verlangte, daß der Geistliche vor seinem Amtsantritt zehn Jahre lang in der Schule wirksam gewesen sein solle. Er hatte allerdings dabei die zukünftige Leitung der Schule durch den Geistlichen in Aussicht, aber damals gab es eben keine pädagogisch besonders ausgebildeten Männer und

im Geistlichen konzentrirte sich überhaupt mehr oder weniger noch die ganze Zeitbildung, darum konnte auch nur der Geistliche die Leitung des Schulwesens übernehmen.

Man könnte nun hierbei darauf hinweisen, daß ja der Kandidat der evangelischen Theologie vor Ablegung des zweiten Examens zum sechswöchentlichen Besuch eines Seminars verpflichtet sei. Die Absicht dabei ist ganz gut, der Erfolg ist aber gleich Null. Diese Einrichtung wirkt nur störend ein auf das Schulleben der Seminare, dem Kandidaten und dem Schulleben aber bringt sie so gut wie gar keinen Nutzen.

Man könnte ferner einwenden, daß der Geistliche in den Familien event. in seiner eignen die Grundsätze der Erziehung kennen lerne. Ja, Familienerziehung und Schulerziehung ist doch ein großer Unterschied. Kein Familienvater wird ohne Weiteres auch eine Klasse von 80 und mehr Kinder erziehlich leiten können, das lernt sich nur aus Erfahrung. Die Erziehung in der Volksschule, die Behandlung der Kinder ist hier etwas so ganz Eigenthümliches, daß nur der darüber sprechen kann, der sich darin praktisch ausgebildet hat. Auch der Lehrer an der höhern Schule lernt das nicht, denn diese Schule verfolgt ganz andere Ziele, als die Volksschule.

Darum verlangen die Volksschullehrer mit Recht zu Inspektoren theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner, weil diese allein auf die Sache eingehen, sie recht beurtheilen, darin Rath und Weisung ertheilen können. Man glaube nicht, daß damit die Lehrer von der Aufsicht frei sein wollen, oder daß sich in solcher Forderung eine Animosität gegen den geistlichen Stand ausspreche. Ist der Geistliche Schulmann gewesen, so nehmen die Lehrer ihn lieber an, als jeden andern, und was das erstere betrifft, so wollen sie nicht nur nicht von der Aufsicht frei sein, sondern verlangen erst recht eine eingehende und verständnißvolle Leitung. Mancher Lehrer hat es mir übel genommen, daß ich nicht öfter seine Klasse inspizirte, als es meine

durch viele Unterrichtsstunden, wobei ich noch die alleinige Leitung eines großen Schulwesens mit 2400 Kindern und einigen 30 Lehrern über mir hatte, und durch ein geistliches Amt in Anspruch genommene Zeit zuließ. Ich behaupte nicht zu viel, wenn ich sage, der Lehrer hat das Verlangen, das Bedürfniß einer solchen Inspektion.

Ist aber der Geistliche nicht im Stande, die aus dem Wesen der Sache folgenden Verpflichtungen als Schulinspektor zu erfüllen, welche Stellung nimmt er da ein? Es bleibt ihm dann noch eine polizeiliche Gewalt übrig; fürs innere Schulleben ist diese nicht anwendbar, fürs äußere aber will ich sie gar nicht für den Geistlichen. Gerade diese kann ihn, wie auch in den Ausführungen des Oberkirchenrathes angedeutet ist, in Konflikte bringen, die nur seinem Ansehen und der Kirche schaden.

Kurz: Durch die Aufsicht des Geistlichen als solchen wird weder das Schulleben gefördert, noch hat die Kirche davon einen Vortheil; im Gegentheil kann dieselbe sehr nachtheilig werden.

IV.

Wenn ich die Frage zuletzt von der politischen Seite betrachte, so will ich damit nicht auf die staatsrechtliche Stellung der paritätischen Schule nach der bestehenden Gesetzgebung eingehen, — für Preußen ist diese Aufgabe bereits gelöst durch die Schriften des Prof. Dr. Gneist, sowie durch einen Bericht der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses aus der Session 1877/78 —, sondern will auch in dieser Beziehung auf das Prinzip zurückgehen, indem ich die Frage so fasse: Verlangt das Staatsinteresse die Sonderung der Schulen nach Konfessionen oder wird der Staat durch konfessionelle Schulen geschädigt, oder wird der Staat durch diese Frage gar nicht berührt?

Daß der Staat an der Lösung dieser Frage ein bedeutendes Interesse hat, beweist schon der Umstand, daß diese Frage in allen gesetzgebenden Körperschaften die lebhaftesten Verhandlungen hervorgerufen hat und noch immer hervorruft, nicht blos in Preußen und andern deutschen Staaten, sondern auch in Oesterreich, Frankreich, Belgien, überhaupt überall, wo das Schulwesen Gegenstand der staatlichen Gesetzgebung ist; es kann dem Staate nicht gleichgültig sein, nach welchen Prinzipien das Schulwesen eingerichtet und die zukünftige Bürgerschaft erzogen wird. Denn von der Lösung dieser Frage hängt das Wohl und Wehe des Ganzen ab.

Der Staat hat zunächst das größte Interesse daran, daß das Bildungskapital vermehrt werde, daß jeder eine vernünftige, den Verhältnissen entsprechende, möglichst allseitige Bildung erhalte, damit er selbstständig und selbstthätig an der Erhaltung des Ganzen mitarbeiten, damit er namentlich auch die politischen Aufgaben, die die Konstitution Jedem auferlegt, in freier Selbstbestimmung, mit selbstständigem Urtheil, unbeeinflußt von andern Mächten, erfüllen könne. Ich sage damit nicht, daß etwa Politik in der Schule getrieben werden sollte, aber der Mensch soll zur freien, ungehinderten sittlichen Selbstbestimmung erzogen werden. Dieser Zweck, der in der allgemeinen Menschenbildung mit umfaßt wird, ist in den konfessionellen Schulen nicht klar auszusprechen, ja, er kann da sogar ganz beseitigt werden, während dies bei den paritätischen Schulen nicht der Fall ist.

Die Erhöhung des Bildungskapitals im Volke erhöht den innern Werth des Staates. Auch hierin leistet die paritätische Schule in den meisten Fällen mehr, als die konfessionelle, weil sie nicht blos auf einem allgemeineren und unbefangeneren Standpunkte steht, als die konfessionelle, sondern auch, weil sie durch den weitern Ausbau, durch ihre größere Ausdehnung, durch die größere Zahl der Klassen und Lehrer ganz andere

Resultate erzielen kann, als eine Schule, die in dieser Beziehung oft auf das Minimum beschränkt ist. Eine sechsklassige Volksschule der Stadt wird stets größere Leistungen und eine allseitigere Bildung erzielen können, als eine ein- oder zweiklassige Dorfschule. Das tritt schon in der äußern Erscheinung der Kinder auffällig zu Tage und auch die Militärprüfungen geben hier ein vollgültiges Zeugniß ab. Dieser Nutzen wird vielfach noch unterschätzt. Ich kenne Beispiele, wo einzeln stehende und sonst ganz tüchtige Lehrer auf dem Dorfe ihre Kinder, namentlich die Knaben, trotz der Kosten und der oft damit verbundenen Beschwerden, in die mehrklassige Volksschule der Stadt schickten, weil sie die Ueberzeugung hatten, daß ihre Kinder hier eine höhere Bildung erhielten, eine Bildung, die sie selbst ihnen auch durch weiteren Privatunterricht nicht geben konnten. (Ich will gegenüber den Verhandlungen, welche im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872 gepflogen sind*), hier hervorheben, daß ich weder die ein- noch die dreiklassige Schule als Norm und Ziel einer Volksschule ansehe, sondern die sechsklassige, die freilich nur da eingeführt werden kann, wo die Verhältnisse es gestatten, also wo die nöthige Zahl der Schulkinder vorhanden ist. Wäre die dreiklassige die Norm, dann müßten auch alle städtischen Volksschulen nach dieser Norm eingerichtet und eine darüber hinausgehende Zahl von Klassen könnte nur als Ausnahmezustand gestattet werden.) Steht das also fest, daß die Bildung in einer mehrklassigen Schule eine bessere und höhere ist, als in einer ein- oder zweiklassigen, so liegt es nur im Interesse des Staates, wo es irgend geht, diese mehrklassigen Schulen einzurichten, also auch minderklassige konfessionelle Schulen zu einem mehrklassigen Systeme zu vereinigen. Das ist wohl auch in den meisten Fällen der Grund, warum städtische Behörden die Errichtung von paritätischen

---

*) Amtsblatt. 1872. Seite 396.

Schulen anstreben, und sie thun recht daran. Ich führe hierzu noch das Urtheil zweier im pädagogischen Fache erfahrener Männer an, die für sich auf konfessionellem Boden stehen, aber doch für die Simultanschulen eintraten. Der Regierungs- und Schulrath Bock und der (damalige) Seminardirektor Giebe gingen bei den eben schon erwähnten Verhandlungen „zwar ebenfalls von der Ansicht aus, daß der Religionsunterricht in positiv-christlicher Gestalt, also mit konfessionellem Charakter, zu ertheilen sei, betonten aber mit Rücksicht auf Posen und Preußen die Nothwendigkeit von Simultanschulen, welche noch nicht in dem Maße, wie es wünschenswerth sei, erstrebt worden seien. Es gäbe Städte in Posen mit 3 einklassigen Elementarschulen, wo eine Zusammenziehung derselben in eine mehrklassige Simultanschule zweckmäßig. In Bromberg z. B. befinden sich mehrere Simultanschulen. — Wenn in einer Simultanschule ein evangelischer und ein katholischer Lehrer angestellt würde, könne jeder diejenigen Kinder in der Religion unterrichten, welche seiner Konfession angehören, so daß auf diese Weise für den Religionsunterricht gesorgt und zugleich der Vortheil einer größern Leistungsfähigkeit gewonnen würde, welche die mehrklassige vor der einklassigen Schule voraus habe." Ein sehr wichtiges Zeugniß für die paritätische Schule und ihre Leistungen aus neuester Zeit hat ein Geistlicher auf der Posener Kreissynode abgelegt, ein Zeugniß, welches um so maßgebender ist, weil es gerade von einem Geistlichen ausgeht, weil dort die Schwierigkeit der Sprachenverschiedenheit noch hinzutritt, welches Letztere auch noch besonders hervorgerufen wurde. Pastor Schlecht aus Posen erkannte an, daß die dortige Mittelschule, die bereits seit 20 Jahren als Simultanschule besteht, und die Bürgerschule, die seit 7 Jahren paritätisch ist, die Schulkinder in Betreff des religiösen Wissens für den Konfirmanden-Unterricht vorzüglich vorbilden; wenn die übrigen Volksschulen, die ebenfalls

Simultanschulen sind, die Schulkinder in Betreff des religiösen Wissens noch nicht in dem Maße vorbildeten, so liege die Ursache wohl zum größten Theil an dem bisherigen Durcheinanderwerfen der einzelnen Schulen und Klassen." Bei einer Abstimmung wurde eine These, welche sich gegen die Simultanschulen aussprach, verworfen. — Dieses Zeugniß aus der praktischen Erfahrung eines Geistlichen heraus ist sehr wichtig; die Sache spricht übrigens ganz für sich selbst: gerade in der paritätischen Schule werden und müssen auch die Leistungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes viel intensivere, nachhaltigere, eingehendere sein.

Bei dieser Gelegenheit wird wohl ferner auch die Geldfrage herangezogen und darauf hingewiesen, daß in den meisten Fällen die paritätische Schule sich billiger stelle, als die getrennten Konfessionsschulen. Das ist richtig; wenn 30, 40 Kinder aus einer Konfession zu einer paritätischen Schule vereinigt werden, so erspart man eine halbe Lehrkraft. Nur ist dieser Grund aber weniger maßgebend und ich stimme darin ganz der Ausführung des Oberkirchenrathes bei und freue mich dieses Ausspruches, „daß die Kostenersparniß bei Fragen der Erziehung nicht entscheidend sein könne".

Aber ein anderer Punkt ist, auf den ich bei dieser Gelegenheit hinweisen will. Das Schulgehalt des Lehrers ist mehrfach mit dem kirchlichen Gehalt verbunden und zwar der Art, daß das letztere in das Schulgehalt eingerechnet wird. Hier hat vor allen Dingen zuerst eine Trennung und eine Auseinandersetzung statt zu finden. Ich dehne diese Forderung aber auch auf alle kirchlichen Einkünfte der betreffenden Lehrerstellen aus. Die Lehrer haben zwar nur verlangt, daß ein Theil ihres kirchlichen Gehaltes nicht mit ins Lehrergehalt eingerechnet werde, daß sie also für ihre kirchliche Thätigkeit als Kantor, Organist, Küster eine geringe Mehrentschädigung erhielten, aber ich meine, daß es im Prinzip der Gerechtigkeit liege, der Kirche zu geben,

was ihr gehört; der Staat soll die Mittel der Kirche nicht für seine Zwecke benutzen. Mit dieser Trennung wäre schon sehr viel erreicht. Deswegen kann der Lehrer doch auch die kirchlichen Funktionen übernehmen, aber er bekommt dafür sein besonderes kirchliches Gehalt. Und dabei fahren Staat und Kirche am besten und manches Odium wird aus dem Wege geräumt.

Ueberhaupt bin ich der Ansicht, daß man bei Lösung der ganzen Schulfrage mit der materiellen Grundlegung anfangen müsse und nicht mit der Aufsetzung des Daches auf einen noch fraglichen Grund. Dadurch würde die Frage ein ganz anderes Gesicht bekommen. Konnte man das Schulaufsichtsgesetz aus dem Rahmen des Schulgesetzes loslösen, so kann man das viel eher und leichter mit dem Dotationsgesetz, und gerade aus politischen Gründen sollten die politischen Gewalten auf die Schaffung eines Dotationsgesetzes hinarbeiten, dann würden sich die andern Fragen viel leichter lösen lassen.

Aber nicht blos die erhöhte und allgemeinere Bildung ist es, die den Staat für Errichtung von paritätischen Schulen bewegen sollte, sondern noch mehr der innere Frieden. Da ich auf diesen Punkt schon oben hingewiesen und gezeigt habe, wie dieser Friede viel eher durch paritätische Schuleinrichtungen erreicht wird, als durch die auch auf die übrigen Schulgebiete prinzipiell durchgeführte konfessionelle Scheidung, so brauche ich diesen Punkt hier blos anzudeuten. Der Staat hat das größte Interesse daran, daß seine Bürger in Frieden neben- und miteinander leben und wirken, daß sie lernen, sich als Glieder eines großen Ganzen fühlen, zu dessen Wohl sich alle Kräfte in gemeinsamer Arbeit vereinen müssen. Selbst zugegeben, daß durch Fernhaltung der Kinder in verschiedenen Konfessionsschulen auch mancher gegensätzlicher Berührungspunkt umgangen wird, das steht fest: durch prinzipielle Trennung der Kinder nach Konfessionen wird eine tief innere Entfremdung des Volkes

unter sich angebahnt, die sonst durch keine gesetzgeberische, politische oder soziale Maßregel wieder gut gemacht werden kann. Die prinzipiell geschiedenen konfessionellen Schulen richten die deutsche Einheit in ihrem innersten Wesen zu Grunde. Und schließlich spitzt sich die Frage politisch zu in das Dilemma: Soll in Deutschland der deutsche Kaiser herrschen oder eine andere Macht?

Sind die Schulen Veranstaltungen des Staates, muß der Staat für die Schulen sorgen, indem er die Mittel beschafft und die Schulpflicht durchführt: Wird er da die innere Gestaltung des Schulwesens einer andern, ihm möglicher Weise auch nicht sympathisch gegenübertretenden Macht überlassen? Was liegt aber Anderes in dem Begriff der konfessionellen Schulen, als daß die Konfessionen das bestimmende Prinzip für die Schulen abgeben, daß also die Bestimmungen über die Gestaltung und Organisation des Schulwesens den Konfessionen zusteht? Zu welcher Rolle wird da der Staat verurtheilt? Der Staat würde zum Diener der Konfessionen herabgedrückt. Also aus dieser politischen Erwägung ergibt sich, daß die Konfessionen nicht das bestimmende Grundprinzip für die Organisation des Schulwesens abgeben können, wenn der Staat nicht einen Gang nach Kanossa gehen will. Sollen die Schulen in Wirklichkeit Veranstaltungen des Staates sein, so können dieselben nur in Gestalt der paritätischen Schulen auftreten. In den Konfessionsschulen hat die Kirche die Oberleitung, in den paritätischen der Staat. Oder sollte das Verhältniß so gestaltet werden, wie es der Minister v. Raumer sich dachte, als er in einer Kammersitzung sagte, der Staat „bediene“ sich der Geistlichen zur Ausführung seiner Zwecke? Das wäre das Gegenstück zu dem Gange nach Kanossa und würde die Stellung der Geistlichkeit wie der Kirche herabdrücken. Auch das wollen wir nicht.

Wie ist nun aber diese Frage zu lösen? Die Kirche hat

verfassungsmäßige Rechte. Nach Artikel 24 der Verfassung sind bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen „die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen" und „den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften." Daneben bestimmt aber Art. 23: „Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht der vom Staate ernannten Behörden," welcher Artikel durch das Gesetz vom 11. März 1872, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens, nähere Bestimmung und Ausführung erhalten hat.

Diese gesetzlichen Bestimmungen sind in einen solchen Einklang zu bringen, daß eine einheitliche und harmonische Bildung der Jugend ermöglicht und jeder Zwiespalt vermieden wird. Dazu gehört denn auch die einheitliche Organisation und Leitung des gesammten Schulwesens. Diese Einheitlichkeit erlitte aber großen Schaden, wenn ein Theil des Unterrichts aus dem Ganzen herausgenommen und einer zweiten Verwaltungsbehörde unterstellt würde, wie man dies vom Religionsunterrichte für die Kirchen verlangt. Diese Einheitlichkeit würde auch gestört werden, wenn bei der Prüfung und Anstellung der Lehrer die kirchlichen Behörden erst zu Rathe gezogen werden müßten und wenn diesen als solchen ein irgendwie bestimmender Einfluß auf die ganze innere Verwaltung des Schulwesens eingeräumt würde. Eine solche Einrichtung würde nur zu unendlichen Kollisionen führen und die ruhige und stetige Arbeit an der Volksbildung aufs Tiefste schädigen.

Diese Uebelstände würden auch nicht dadurch behoben, daß man dem Unterrichtsminister schließlich die Entscheidung einräumte, daß man das Unterrichtsministerium als höchste und letzte Instanz für die innere Verwaltung der Volksschule proklamirte, denn dadurch würden einmal den anderen Erziehungsfaktoren ihre Rechte genommen und dann könnten die Schulen dadurch einem Alles nivellirenden Bureaukratismus überant-

wortet werden, der das innere Leben der Schule in seiner Wurzel vernichten würde. Außerdem würde aber auch dadurch die ruhige und stetige Entwickelung des Schulwesens behindert werden, denn jeder Wechsel in der leitenden Stelle des Unterrichtsministeriums würde auch seinen Einfluß auf das innere Schulleben ausüben.

Die Schule muß den kirchlichen und politischen Strömungen möglichst entrückt und auf ihre eignen Prinzipien gestellt werden. Das kann aber nur dadurch geschehen, daß eine einheitliche Verwaltungsbehörde geschaffen wird, in welcher alle erziehliche Faktoren: Familie, Staat, Kirche und pädagogische Wissenschaft, repräsentirt durch die Lehrerschaft, vertreten sind. Das ist dann die eigentlich leitende Behörde für das innere Leben der Schule. Dieses Landes-Schulkollegium bildet die oberste Verwaltungsinstanz; unter ihr würden die Provinzial-Schulkollegien, und unter diesen die Kreis-Schulkollegien stehen. Wo es nöthig ist, würden für besondere Schulsysteme z. B. in größeren Städten, besondere Schulkommissionen als magistratualische Behörden eingerichtet werden, doch kann dies auch umgangen werden, wenn man größeren Städten, sobald sie eine größere Anzahl von Schulen, wozu ja auch die höhern Töchter- und die in Preußen als Mittelschulen bezeichneten Anstalten gehören, umfassen, die Befugnisse der Kreis-Schulollegien beilegt. Kleinere Schulsysteme bedürfen keines besonderen Kuratoriums, die Ortsschulvorstände, namentlich auf dem Lande, haben sich als vollständig nutzlos und überflüssig erwiesen.

Der Unterrichtsminister ist Vorsitzender des Landes-Schulkollegiums. Er tritt durch den Finanzetat und das allgemeine Recht einer Verwaltungskontrole in ein staatsrechtliches Verhältniß zur Landesvertretung.

Ein Schulgesetz*) regelt das ganze Unterrichtswesen. Inner-

*) Schulgesetz, nicht Unterrichtsgesetz, ist die richtige begriffliche Fassung. Die eigentliche unterrichtliche Thätigkeit kann durch kein Staatsgesetz

halb dieses Gesetzes haben sich die oben genannten Behörden natürlich zu bewegen, aber sie haben einen weiteren Spielraum, als jede andere Verwaltungsbehörde, da ein Staatsgesetz gerade auf diesem freiesten aller Gebiete mehr oder weniger nur äußere Grundlinien ziehen kann, da das eigentlich innere Leben der Schulen durch einen Gesetzesbuchstaben nicht fixirt, sondern nur durch geistige Einwirkung geregelt werden kann.

Es kann nicht in meiner Absicht liegen und gehört auch nicht zu meiner jetzigen Aufgabe, den ganzen Verwaltungsorganismus eingehend darzulegen. Ich verweise in dieser Beziehung auf die Schrift von Dr. Rud. Gneist: „Die Selbstverwaltung der Volksschulen" (Berlin 1869). Schon früher, wo es noch keinen Kulturkampf gab, habe ich (Die Dorfschulen. Die Stadtschulen. Berlin 1867. Die deutsche Volksschule. 1873.) auf diese Lösung der vorliegenden Frage hingewiesen. Es ist damit durchaus nichts ganz Neues aufgestellt. Schon der Minister Friedrichs des Großen, der Freiherr v. Zedlitz, hatte die Idee einer Zentral-Behörde für das Schulwesen; dieselbe erhielt durch die „Instruktion für das errichtete Ober-Schul-Kollegium d. d. 22. Februar 1787" gesetzliche Sanktion, wurde aber nach dem unglücklichen Kriege gegen Napoleon, wo der Staat sich aufs Höchste einschränken mußte, im Jahre 1808 wieder aufgehoben. Die Stein'sche Gesetzgebung nahm den Gedanken wieder auf; es liegt ihr überall das Prinzip zu Grunde, eine einheitliche Schulleitung herzustellen, und sie fing ganz richtig damit an, zunächst die untern Behörden ins Leben zu rufen. Leider ist diese ganze Gesetzgebung in Folge der eintretenden Reaktion ein Bruchstück geblieben und nicht zur

---

fixirt werden. Ein Staatsgesetz über den Unterricht würde das Wesen und den Zweck des Unterrichts selbst vernichten. Der Ausdruck „Schulgesetz" umfaßt alles hierher Gehörige. In allen übrigen Staaten spricht man nur von einem Schulgesetz; der Begriff „Unterrichtsgesetz" ist eine spezifisch preußische Erfindung und nicht die glücklichste.

Vollendung gelangt. Zur Ausführung der Städteordnung von 1808 erschienen verschiedene Verfügungen, so die bekannte vom 26. Juni 1811, die Schuldeputationen in Städten betreffend, welche in jeder Stadt eine einzige Behörde für die inneren sowohl als für die äußeren Verhältnisse ihres Schulwesens anordnete, „um das Ganze unter eine einfache und harmonische Leitung zu bringen"; unter dieser Schuldeputation stehen die Schulen „verschiedener Konfessionen," nach einer Liegnitzer Instruktion auch die Simultanschulen; Geistliche beider Konfessionen sind Mitglieder dieser Schuldeputation. — Die Geschäftsinstruktion für die Regierungen ordnet die Angelegenheit auch nach dem einheitlichen Gesichtspunkte, sie erkennt „eine Verschiedenheit der Religion und des Kultus" als bestimmendes Prinzip für die Leitung des Schulwesens nicht an (§ 18). Auch der Süvern'sche Schulgesetzentwurf von 1819 sucht „ein Zusammenwirken der verschiedenen Elemente, um das Band zwischen dem Volke und der Schule immer fester und so inniger zu knüpfen."

Durch die Einrichtung solcher Kollegien, zu denen auch die Kirchen, etwa nach ihrer Seelenzahl, ihre Mitglieder wählen, wären die verfassungsmäßigen Rechte der Kirchen gewahrt. Die konfessionellen Verhältnisse sind berücksichtigt, die Kirche hat den nöthigen Einfluß auf den Religionsunterricht, ja, sie hat sogar mehr, sie gewinnt Einfluß auf das ganze Schulleben. Da die Prüfung, Anstellung und Bestätigung der Lehrer — unbeschadet des Wahlrechtes, welches am besten den Gemeinden überlassen würde — zu den Amtsbefugnissen dieser Kollegien gehören würde, so hat die Kirche also auch hier einen entscheidenden Einfluß. Allenfalls könnte man den kirchlichen Vertretern in diesen Behörden in Bezug auf die Religionslehre noch besondere Rechte einräumen; diese kirchlichen Vertreter würden dann die missio canonica ertheilen. Einer anderen Behörde dürfte aber kein Recht in dieser Beziehung zuerkannt werden.

Diese Andeutungen mögen genügen. Es kommt mir hier nicht darauf an, den ganzen Verwaltungsorganismus bis in seine einzelnen Theile durchzuführen, sondern nur zu zeigen, wie die Einheit hergestellt und doch den Rechten Aller, auch der Kirchen, genügt werden kann.

Ich schließe hiermit meine Ausführungen. Mögen sie etwas dazu beitragen, diese wichtige und ins Volksleben so tief einschneidende Frage ihrer Lösung näher zu führen. Die Bildung des zukünftigen Geschlechts ist eine der höchsten und heiligsten Aufgaben der Menschheit. Auf diesem Gebiete sollte die größte Einigkeit herrschen. Parteiinteressen und Zeitströmungen sollten hier keinen Einfluß ausüben. Ich habe in Vorstehendem versucht, die Frage sachlich und fachlich zu behandeln und nicht vom Standpunkte der Partei aus. Mir gilt auch in dieser Beziehung der schöne Ausspruch Pestalozzi's, den ich als Schlußwort anführe, als Leitstern:

„Ich habe keinen Theil an allem Streite der Menschen um ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder machen, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei außer allem Streit uns allen und für uns alle in unsern Herzen gelegt.“